د. تيسير الكيلاني
إياد ملحم

التّوجيهُ الفَنّيّ
فِي
أُصُولِ التّرْبِيَة
وَالتّدْريس

مكتبة لبنان

التّوجيهُ الفَنّيّ

في أصُول التّربيَة وَالتّدريس

تأليف

د. تيسير الكيلاني
مُوجّه فنّيّ للّغة الإنجليزيّة
وزارة التربية - الكويت

إياد ملحم
مُوجّه فنّيّ للعلوم
وزارة التربية - الكويت

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

مكتبة لبنان

مكتبة لبنان
ساحة رياض الصلح
بيروت

جميع الحقوق محفوظة
١٩٨٦

طبع في لبنان

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

الإهداء

إلى فِتيَان وَفتيَات هذِهِ الأُمَّة ..

« يعَبُرون الجِسْر في الصُّبْحِ خِفافًا ...

مِن كهُوفِ الشَّرق ، مِن مُستَنقَع الشَّرق

إلى الشَّرق الجَديد » .

خليل حاوي

المحتويات

مقدمة

يشهد عصرنا الحاليّ تقدّمًا علميًّا وتكنولوجيًّا مذهلًا، يرافقه تطوّر كبير في كافّة المجالات التربويّة والثقافيّة. وهذا بحدّ ذاته يفرض علينا العمل الجادّ والسعي الحثيث لمواكبة ركب الحضارة العالميّة المعاصرة. ولكي تستطيع أقطارنا العربيّة بلوغ ما وصلت إليه الدول المتقدّمة من نهضة ورقيّ عليها أن تحشد الطاقات وتحثّ الخطى وتستفيد من خبرات الأمم المتحضّرة وتجاربها. ولا شكّ في أنّ العمليّة التربويّة تشكّل المنطلق الصحيح لهذه النهضة، والميدان الحقيقيّ الذي تتفاعل فيه طاقات الأبناء حيث تصقل المواهب، وتهذّب النفوس وتنمّي القدرات، وتبرز المؤهّلات والكفاءات. ولتحقيق هذه الأهداف لا بدّ من وجود جهاز تربويّ يقود العمليّة التعليميّة ويوجّه القائمين عليها الوجهة الصحيحة. ويتمثّل هذا الجهاز في الموجِّهين الفنّيّين الذين يضطلعون بمسؤوليّة معاونة المدرِّسين في أداء عملهم والتخطيط السليم للعمليّة التربويّة بأكملها. ومن هنا تجيء أهمّيّة هذا الكتاب الذي يُعتبر أسلوب عمل للموجِّهين، ومعينًا للمدرِّسين، ومنهجًا دراسيًّا لطلّاب دور المعلّمين وكلّيّات التربية الجامعيّة. كما إنّه يصلح كدليل مفيد لنُظّار المدارس ورجال التربية وجميع المهتمّين بالتوجيه الفنّيّ، والتربية والتعليم.

يحاول هذا الكتاب تركيز الاهتمام على الجانب التطبيقيّ في عمليّة التوجيه الفنّيّ. فهو يلقي الضوء على عمل الموجِّه الفنّيّ ووظيفته الفعليّة في مساعدة المدرِّس فيما يتعلّق بعمليّة التدريس، وتقويم نموّ التلاميذ، وتطوير المنهج، وبالتدريب أثناء الخدمة، والتقويم الذاتيّ، وعلاج المشكلات الميدانيّة. وهو يتطرّق أيضًا لتطوّر مفهوم التوجيه الفنّيّ وفلسفته، ويطلّ على المستقبل متطلّعًا لتحسين دور الموجِّه الفنّيّ وعمله في عصر يتجدّد كلّ يوم. ويلاحظ أنّ الكتاب ابتعد في نهجه عن صراع النظريّات التربويّة المؤدّي عادة إلى التخبّط وتشتيت المقاصد والغايات، وركّز - بدلًا من ذلك - على غاية واحدة تمثّلت في خدمة المدرِّس ومساعدته بالأفكار، والنماذج، والجداول، والأمثلة المستمدّة من الخبرة الميدانيّة، في تحسين عمليّة التعليم والتعلّم.

لقد استعنّا في إنجاز هذا العمل التربويّ بأحدث الأفكار التربويّة والأبحاث الميدانيّة، إضافة إلى طائفة كبيرة من المصادر الحديثة والمراجع، وقد عزّزنا مباحث الكتاب ببعض الآراء الموضوعيّة والإسنادات العلميّة والأمثلة الواقعيّة المستمدّة من خبرة طويلة وسنوات عديدة قضيناها في ميدان

التربية والتعليم بشكل عامّ وحقل التوجيه الفنّيّ بشكل خاصّ. ولا ننسى أن نشكر جميع الأصدقاء والزملاء الموجّهين الفنّيّين والمدرّسين الذين أسهموا بطريقة أو بأخرى في إثراء هذا الإنجاز بالرأي والخبرة. كما ونشكر السيّد نضال عبد الكريم بصفة خاصّة لجهده في تنقيح الكتاب لغويًّا.

وبإضافة هذا الكتاب إلى المكتبة العربيّة التي هي بأمسّ الحاجة إلى مثله نأمل أن نكون قد وُفّقنا بتقديم عمل نافع ومفيد لكلّ قارئ مهتمّ بقراءة هذا الكتاب فوق أيّ بقعة في وطننا العربيّ الناهض..

والله الموفّق...

المؤلّفان

١٢ يناير ١٩٨٦ م

الفصل الأوّل

تطوّر مفهوم التوجيه الفنّيّ وفلسفته

- مقدّمة.
- مفهوم التوجيه الفنّيّ.
- مراحل تطوّر التوجيه الفنّيّ.
- الفلسفة الحديثة لمفهوم التوجيه الفنّيّ.
- أهمّيّة التوجيه الفنّيّ.
- من هو الموجِّه الفنّيّ؟
- التنظيم الهيكليّ للتوجيه الفنّيّ.
- مقوّمات الموجِّه الفنّيّ وصفاته.
- مجالات عمل الموجِّه الفنّيّ.

الفصل الأوّل

تطوّر مفهوم التوجيه الفنّيّ وفلسفته

١ - ١ مقدّمة:

« التوجيه الفنّيّ » اسم يطلَق اليوم في مجال التربية على ما كان يُعرف سابقًا باسم « التفتيش » أو « التفتيش الفنّيّ ». ونجد اليوم أيضًا من يطلق على التوجيه الفنّيّ تسميات أخرى مثل « التوجيه التربويّ » أو « الإشراف الفنّيّ » أو « الإشراف التربويّ ». وفي الحقيقة تتقارب معاني عبارات « التفتيش » و « التوجيه » و « الإشراف » بحيث تعني في نهاية الأمر شيئًا واحدًا يمكن إيجازه بشكل عامّ على النحو التالي: الملاحظة والمراقبة وتقديم النصح والإرشاد (أو التعليمات والأوامر) بقصد المساعدة في تحسين الأداء وتقويم العمل. ولا يخفى أنّ مثل هذه العبارات تُستعمل أيضًا في ميادين أخرى غير ميدان التربية، لكنّ الذي يعنينا هنا بالطبع المعنى المحصور بمجال التربية والمتعلّق على وجه الخصوص بعمليّة التعليم والتعلّم.

هناك اجتهادات عديدة لتعريف التوجيه الفنّيّ بمفهومه الحديث، ومعظم هذه التعاريف لا يكاد يخرج بمعناه عن فحوى العبارة التالية: التوجيه الفنّيّ عبارة عن « الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون التعليم لتوجيه المعلّمين ولمراجعة الأهداف التربويّة وأساليب التعليم واختبارها وتقويمها »[١]، أو هو بعبارة أخرى « خدمة تقوم على أساس معاونة المعلّم ليؤدّي عمله بطريقة أفضل »[٢]، ويلاحَظ أنّ الاتّجاه الحديث في تعريف التوجيه الفنّيّ يؤكّد على عبارتَي « الخدمة » و « المعاونة » لمساعدة المعلّمين على النموّ المهنيّ وتطوير أساليب التعليم. فإذا أضفنا إلى هذا ضرورة اهتمام التوجيه الفنّيّ كذلك بتطوير المنهج وتحسين ظروف تعلُّم التلاميذ ونموّهم أمكننا الخروج بتعريف أكثر شمولًا ووضوحًا مؤدّاه أنّ التوجيه الفنّيّ عبارة عن عمليّة مساعدة المعلّمين لتحسين عمليّة التعليم وتطوير المنهج من أجل تحقيق النموّ المتكامل للمتعلّمين وتكيُّفهم مع متغيّرات العصر الذي يعيشون فيه.

(١) سنقر، صالحة (١٩٨٠): « تطوّر التوجيه التربويّ في مجال التعليم الابتدائيّ بسوريا »، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القوميّ، دمشق، ص ٤٦.
(٢) المرجع السابق نفسه - ص ٤٥.

هذا، وقد اخترنا في هذا الكتاب استعمال تسمية « التوجيه الفنّيّ » وليس « التوجيه التربويّ » أو « الإشراف التربويّ » أو سواهما نظرًا لأنّ كلمة « توجيه » أكثر تحديدًا ووضوحًا من كلمة « إشراف »، بالإضافة إلى أنّ « التوجيه » كلمة هادفة أكثر من كلمة « إشراف ». أمّا كلمة « تربويّ » فأكثر شموليّة وعموميّة من كلمة « فنّيّ ». وحيث إنّ التوجيه الذي نعنيه هنا يدور أساسًا حول علاقة محدّدة بين موجّه مختصّ ومتفرّغ لعمليّة التوجيه وبين المعلّم القائم بعمليّة التعليم، ومنعًا لأيّ التباس، وتمييزًا للموجّه الفنّيّ عن الموجّه الإداريّ وموجّه المختبرات أو التقنيّات وموجّه النشاط المدرسيّ، وكذلك تمييزًا له عن مسؤولين آخرين معنيّين بتحسين ظروف التعلّم ورفع مستوى التعليم داخل المدرسة وخارجها مثل ناظر المدرسة (المدير) أو مدير الإدارة التعليميّة أو مدير المناهج وسواهم، من أجل هذا كلّه اخترنا تسمية « التوجيه الفنّيّ »، وأطلقنا على القائم بهذه العمليّة اسم « الموجّه الفنّيّ ».

١ ـ ٢ مفهوم التوجيه الفنّيّ:

إنّ مفهوم التوجيه الفنّيّ، وكذلك وظائفه وأساليبه ووسائله ما زالت حتّى يومنا هذا تفتقر إلى الوضوح والتحديد. فهناك، على سبيل المثال، من ينظر إلى التوجيه الفنّيّ على أنّه عمليّة إشراف على أعمال المدرّسين ومساعدتهم على حسن أدائها. وهناك من يعتبر التوجيه وسيلة تسلّطيّة تفرض على المدرّسين طرق تدريس معيّنة. وعلى النقيض من ذلك هناك من يعتبر التوجيه الفنّيّ عملًا تساهليًّا مبنيًّا على العلاقات الإنسانيّة يقوم الموجّه الفنّيّ بموجبه بدور الناصح والمجامل للجميع على أمل تحسين ظروف العمل والأداء. ويرى فريق من المنظّرين التربويّين المعاصرين أنّ التوجيه يعني عمليّة تدريب مستمرّة يقدّم الموجّهون الفنّيّون خلالها للمدرّسين العون والمساعدة، والخبرات الكفيلة بحلّ مشكلاتهم وإنماء مواهبهم وقدراتهم المهنيّة. ومن هؤلاء المجدّدين أيضًا من يعتبر التوجيه الفنّيّ وسيلة ديمقراطيّة غايتها خدمة المدرّس والأخذ بيده ابتغاء تحسين أدائه وتطوير عمله، وبالتالي تطوير العمليّة التربويّة بجميع عناصرها: المعلّم، والطالب، والمنهج.

كما إن عدم وعي المدرّسين وعيًا صحيحًا دور الموجّه الفنّيّ وعمله لا يقلّ خطورة عن هذه المفاهيم المتضاربة في النظر إلى التوجيه الفنّيّ ومجالاته وأهدافه. فبعض المدرّسين ـ مثلًا ـ يخشى الموجّه الفنّيّ وتقاريره السرّيّة عنه. كما إنّ البعض الآخر منهم لا يرغب بزيارات الموجّه الميدانيّة ويمقت وجوده في فصله وتدخّله في شؤونه. وهناك فئة ثالثة من المدرّسين تشعر بأنّها لا تحتاج إلى مساعدة الموجّه الفنّيّ لاعتقادها بأنّها تتمتّع بقدر كاف من الكفاءة والخبرة. كما إنّ فريقًا رابعًا من المدرّسين يتجاهل وجود الموجّه ويتجنّب التعاون معه أو طلب المساعدة منه لسبب أو لآخر. وعلى عكس هؤلاء، ينصاع العديد من المدرّسين تلقائيًّا لأوامر الموجّه الفنّيّ وتعليماته ربّما عن قناعة بمهاراته الفنّيّة والمهنيّة أو خشية منه ومجاملة له. وهؤلاء لا يحاولون معارضته أو حتّى مناقشته فيما يرسم أو يقترح، بل يبذلون جهد طاقتهم لكسب رضاه والتقيّد بما أختطّه لهم.

ونحن لا نغالي إذا قلنا إنّ بعض الموجّهين أنفسهم لا يتّفقون على إطار عامّ موحّد للتوجيه بل

نراهم يجتهدون في أساليب التوجيه الفنّيّ وأهدافه وممارساته، اجتهادات تكاد تكون شخصيّة وفقًا لآراء كلّ منهم وثقافته ومزاجه. وهذا كلّه يؤكّد أنّ التوجيه الفنّيّ ما زال عمليّة معقدّة لم تحظ بعد بالدراسة الكافية، وبالتالي يؤكّد الحاجة إلى وضع مبادئ عامّة له وإلى تحديد أسس متّفق عليها تنظّم عمل القائمين عليه.

وهكذا نرى أنّ مفهوم التوجيه الفنّيّ وحقيقة دور الموجّه الفنّيّ ما زالا غير واضحين وغير محدّدَي المعالم بالنسبة لمعظم العاملين في سلك التدريس برغم التطوّر الذي شهده التوجيه الفنّيّ، وبرغم البحوث والدراسات التي ظهرت حوله مؤخّرًا.

وبالفعل فإنّ من يبحث في مفهوم التوجيه الفنّيّ (أو الإشراف التربويّ على حدّ تعبير بعض الدارسين) ودوره يجد أنّه ما زال حتّى يومنا هذا مفهومًا غامضًا ومعقّدًا يحتاج إلى تحديد وظائفه وتوضيح معالمه. يقول هاريس[١]: «التوجيه كأيّ جزء معقّد من مشروع أكثر تعقيدًا يمكن النظر إليه من عدّة جوانب. والتنوّع في وجهات النظر لا ينبع فقط من التعقيد في التنظيم وإنما كذلك من ندرة المعلومات وغياب الوضوح في وجهات النظر». بل «وعلى الرغم من دخول عقد الثمانينات فإنّه يبدو حتّى الوقت الحاضر أنّ الإشراف التربويّ لا يزال غير متّفق عليه كمفهوم محدّد الوظائف...»[٢]. من هنا تنبع أهمّيّة ما سيعرضه هذا الكتاب في محاولة جادّة لتحديد مفهوم التوجيه الفنّيّ ولوضع الأسس لعمل الموجّه الفنّيّ وما يجب أن يكون عليه دوره، دون الخوض في استعراض النظريّات والنظريّات المضادّة في هذا الميدان كي لاتبقى قضيّة التوجيه الفنّيّ موضع جدل ونقاش واجتهادات في وقت نحن فيه بأمسّ الحاجة إلى رؤية واضحة وحقائق جليّة ودراسات موضوعيّة هادفة تمكّننا من النهوض بالعمليّة التعليميّة ومواكبة العصر الذي نعيش فيه.

١ ـ ٣ مراحل تطوّر التوجيه الفنّيّ:

نظرًا لأهمّيّة الموضوع وخطورته على العمليّة التعليميّة، وحتّى تأتي الدراسة مبنيّة على أسس واضحة وسليمة، ولكي نفلح في تحسين الوضع الراهن للتوجيه الفنّيّ عندنا كان لا بدّ من أن نعرض بإيجاز وبشكل عامّ لمراحل تطوّر التوجيه الفنّيّ وطبيعة كلّ مرحلة. هذا، ويمكن تلخيص المراحل التي مرّ بها التوجيه الفنّيّ في البلاد العربيّة بثلاث مراحل هي:

١ ـ ٣ ـ ١ المرحلة الأولى ـ مرحلة التفتيش:

وتمتدّ هذه المرحلة إلى أواخر الخمسينيّات. وقد كان التوجيه الفنّيّ في هذه المرحلة يعني

(١) Ben M. Harris (1975). «Supervisory Behavior in Education», prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersy (2nd ed.) p.p. 2-3.

(٢) الصانع، محمد عبدالله وآخرون: «الإشراف التربويّ بدول الخليج العربيّ»، المركز العربيّ للبحوث التربويّة لدول الخليج ـ الكويت، ص ٣٨ «بحث».

التفتيش اسمًا وفعلًا، إذ كان يطلَق على الموجِّه تسمية مفتِّش، وكانت مهمّة هذا المفتِّش تكاد تكون محصورة في تصيّد الأخطاء وإبرازها مهما كان شأنها صغيرًا. ولعلّ السبب الرئيسيّ وراء ذلك بالإضافة إلى مجاراة روح العصر آنذاك، هو إظهار ما للمفتِّش من كفاءة وسلطة أمام المدرِّس حتّى ينتهز هذا الأخير الفرصة للاستفادة من خبرة المفتّش الواسعة! وكان يحكم على المدرِّس من خلال الكَمّ الذي قطعه من المنهج وقدرة طلّابه على استظهار المادّة المقرَّرة، هذه القدرة التي تتبدّى أثناء إجابات الطلّاب على أسئلة المفتِّش خلال زيارته للفصل والتي غالبًا ما تكون مفاجِئة. وكان المفتِّش يطلب عادة من المدرِّس أن يلقي درسًا أمامه، ثمّ يقوم هو بالتدخّل في سَير الدرس ليطرح أسئلته على التلاميذ للتعرّف على مدى ما استظهروه أو استوعبوه من المادّة العلميّة المقرّرة، وعلى ضوء ذلك يعطي تقديرًا عامًّا للفصل. أمّا تقديره للمدرِّس فكان يرتبط إلى حدّ بعيد بأسلوب المدرِّس في التدريس ومدى مطابقته للنمط المحبَّب لديه دون النظر إلى الاعتبارات الأخرى. وصحيح أنّه كان هناك اهتمام بأسلوب التدريس، ولكنّ الاهتمام الأكثر كان يوجَّه إلى الشكليّات ونعني بها طريقة تقبُّل المدرِّس لتوجيهات المفتِّش وتعليماته وطريقة احتفاء المدرِّس به وطاعته له. هذا، وكان المفتِّش يحيط نفسه بهالة من الهيبة والتعالي ممّا يوحي للمدرِّس بالشعور بعجزه وحاجته إلى عون خارجيّ[١].

وكان تقرير المفتِّش عن المدرِّس في هذه المرحلة يركّز على الكَمّ الذي قطع من المنهج وليس على عمليّات التخطيط التربويّ والابتكار التي يقوم بها المدرِّس. وكان المناخ التربويّ السائد آنذاك يسمح لمفتِّش واحد أو اثنين بتفتيش جميع الموادّ لمختلف المدرِّسين في زيارة واحدة أو اثنتين للمدرسة خلال العام الدراسيّ كلّه. ولم يكن هذا الأسلوب يساعد على تكوين صورة حقيقيّة وصادقة عن عمل المدرِّس وكفاءته المهنيّة والتربويّة. كما كانت وسائل القياس التي يستخدمها المفتِّش لتقييم عمل المدرِّس لا تعدو مجرّد انطباعات شخصيّة وعبارات وصفيّة بعيدة عن الموضوعيّة حيث كان التقدير العامّ يرتفع أو ينخفض تبعًا لمدى رضاء المفتِّش عن المدرِّس ومدى اتّباع الأخير للتعليمات المعطاة. إنّ هذا الاتّجاه التسلّطيّ في التعامل كان له دون شكّ تأثير سلبيّ على الروح المعنويّة للمدرِّسين حيث كان يقتل فيهم نزعة الابتكار والخلق والتجديد، ويثبط هممهم، ويحرمهم حرّيّة التعبير عن أنفسهم، ويشعرهم بأنّهم مجرّد أدوات تنفيذيّة لمخطّطات وأساليب مرسومة لهم سلفًا. وطبيعيّ في مثل حالة كهذه أن يقلّ عطاء المدرِّسين ويتعثّر نموّهم المهنيّ، وبالتالي يلحق الضرر بنموّ التلاميذ وعمليّة إعدادهم للحياة ممّا يجعل العمليّة التربويّة تفقد جزءًا هامًّا من وظيفتها ومقوّماتها.

(١) راجع لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع فكري حسن ريان «التوجيه الفنّيّ بين النظريّة والتطبيق» ـ دار القلم ـ الكويت (١٩٨٠) ص ١٠ ـ ١٨.

١ ـ ٣ ـ ٢ المرحلة الثانية ـ مرحلة التفتيش الفنّيّ:

وفي هذه المرحلة التي امتدّت إلى منتصف السبعينيّات بقي التوجيه الفنّيّ يعني إلى حدّ كبير التفتيش. فقد استمرّت تسمية مفتِّش تطلَق على الموجِّه ولكن أُضيفت إليها صفة الفنّيّ. وقد بقيت مهمّة المفتِّش في هذه المرحلة محصورة في تقويم أعمال المدرِّسين من خلال زياراته الصفّيّة لهم. وكان لتحصيل الطلبة الاعتبار الأوّل في تقدير المفتِّش للمدرِّس وحكمه على مدى كفاءته المهنيّة. وغالبًا ما كان ذلك الحكم يتّسم بعدم الدقّة والبعد عن الموضوعيّة نظرًا لافتقاره إلى وحدات قياس معيّنة أو معايير محدّدة، ونظرًا كذلك إلى أنّ مستوى تحصيل الطلبة العلميّ يخضع عادة لعدّة مؤثّرات يشكّل المدرِّس إحداها فقط، حيث إنّ المستوى التعليميّ السابق للطالب وكذلك بيئته ودوافعه الذاتيّة كلّها ـ كما لا يخفى ـ عوامل مهمّة ومؤثّرة في تحصيله العلميّ. ولـمّا كانت عمليّة التربية لا تقصر دور المدرس على الاهتمام بتقديم المادّة الدراسيّة فقط للتلاميذ وإنّما ينبغي أن يتعدّاها إلى تكوين شخصيّة الفرد ونموّه العقليّ والجسميّ والروحيّ والاجتماعيّ، لذلك لا يجوز إغفال هذه الأمور عند تقويم عمل المدرِّس، كما لا يجوز حصر الأمر كلّه في مستوى تحصيل الطلّاب ومقدار ما تمّ قطعه وتغطيته من المادّة الدراسيّة أو في ملاحظة الأسلوب الذي استُخدم في تقديم المادّة العلميّة ومقدار مطابقته للنمط المرغوب فيه من قِبل التفتيش الفنّيّ.

أمّا فيما يتعلّق بدعوة المفتِّش في هذه المرحلة للقيام بالتخطيط والتدريب والإرشاد وبتقديم المساعدة الفنّيّة والإداريّة للمدرِّس لكي يتمكّن من النموّ في مهنته ومن حلّ مشكلاته بنفسه، فقد ظلّت شعارات دون تطبيق فعليّ. ويرجع سبب ذلك إلى أنّ زيارة الصفّ وتقويم عمل المدرّس ظلّا على حالتها الأولى. وقد بقيت الأهداف الأخرى مثل تطوير موادّ التعليم وطرق التدريس، وتشجيع النموّ المهنيّ وتعزيزه، ومساعدة المدرِّسين على التقويم الذاتيّ وغيرها من الأمور في منزلة ثانويّة من اهتمامات المفتِّش الفنّيّ الفعليّة. بل وبقي أسلوب الزيارات الصفّيّة الفجائيّة على حاله كالسابق مدعاة لإثارة أعصاب المدرِّس وتوتّره. كما إنّ إجراءات «التفتيش» ظلّت كما هي داخل الصفّ حيث كان يطلب المفتِّش من المدرِّس القيام بإعطاء درس أمامه، ثمّ يتولّى هو فجأة تكملة الدرس وكأنّه يريد أن يقول «إنّك لا تعرف كيف تدرِّس أيّها المعلِّم» ممّا قد يعطي انطباعًا لدى الطلبة بأنّ مدرّسهم قد ارتكب خطأ فظيعًا أو أبدى عجزًا في معرفة المادّة التي يدرِّسها، وبذلك تقلّ قيمته في نظرهم وتضعف شخصيّته أمامهم. ولا شكّ في أنّ قوّة شخصيّة المعلِّم وتقدير التلاميذ له من الركائز المهمّة التي يجب تعزيزها ـ وليس محاربتها وتعويقها ـ لإنجاح العمليّة التربويّة. وكان التفتيش بمفهومه التقليديّ لا يلتفت ـ بكلّ أسف ـ إلى أهمّيّة هذه الأمور في ميدان التربية، وكان الأحرى بالمفتِّش أن يتّفق مع المدرِّس على موعد الزيارة والهدف منها لكي تصبح الزيارة مقبولة وذات جدوى.

هذا، وكان تقرير المفتِّش يعتمد في هذه المرحلة على فكرة التقويم الوصفيّ لشخصيّة المدرِّس، ومعرفة العمل والإحاطة به، ومسلكه في مجالات إعداد الدروس وطريقة التدريس واستخدام الوسائل التعليميّة ومتابعة أعمال الطلّاب التحريريّة بالإضافة إلى قياس المستوى المعرفيّ للطلبة. كما

إنّ الملاحظات التي كان يدوّنها المفتّش تكاد تكون روتينيّة وتتناول النمط نفسه المتّبع في المرحلة الأولى.

ومع قرب نهاية هذه المرحلة أصبح التفتيش الفنّيّ يؤكّد على أهمّيّة تحسين العمليّة التعليميّة بأكملها، وكذلك على التخطيط كمنهج لتطوير التعليم والنهوض بمستوى الطلبة العلميّ. وظهرت في هذه المرحلة مراكز بحوث المناهج المدرسيّة في معظم الدول العربيّة، ومعها ظهر التركيز على تطوير المناهج وتحسين طرق التدريس كي تتمشّى مع روح العصر الذي يتّسم بالتخطيط والديناميكيّة ويعتمد على معطيات البحث العلميّ والدراسة الميدانيّة الجادّة والمتخصّصة. كما بدأ في هذه المرحلة كذلك الاهتمام بالدعوة إلى ضرورة تلمّس المشكلات والصعوبات التي يعاني منها المدرّسون ومن ثمّ العمل على معالجتها والتغلّب عليها.

ولعلّ أهمّ تطوّر حدث في هذه المرحلة هو ظهور التنظيم الهيكليّ للتفتيش الفنّيّ حيث تمّ تنظيم جهاز التفتيش الفنّيّ وتحديد تبعيّة كلّ فئة من المفتّشين للإدارة التعليميّة التي يشرفون على المدارس التابعة لها، فأصبح هناك مفتّشون تابعون لإدارة التعليم الابتدائيّ وآخرون لإدارة التعليم المتوسّط وفئة ثالثة تابعة لإدارة التعليم الثانويّ. كما استُحدث نظام المفتّش العامّ والمفتّش الأوّل والمدرّس الأوّل في كلّ مرحلة من مراحل التعليم الثلاث إلى جانب مفتّش المادّة المختصّ، ولكلّ منهم مسؤوليّات منوطة به. فمثلًا اعتُبر المفتّش العامّ (أُطلق عليه فيما بعد الموجّه العامّ) عميد المفتّشين الفنّيّين للمادّة الواحدة، يمثّل مفتّشي المادّة من جميع الفئات ولجميع المراحل التعليميّة في الاجتماعات التربويّة ويضع الخطط ويرسم سياسة التفتيش العامّة ويوزّع الاختصاصات والمسؤوليّات بين المفتّشين الأوائل. كما يقوم في حالات كثيرة بعقد اللقاءات العامّة والندوات مع مفتّشي المادّة بقصد الوقوف على مشكلاتهم المهنيّة ومناقشة الاتّجاهات التربويّة الحديثة والمساعدة في حلّ الصعوبات الميدانيّة التي تعترضهم أو تعيق العمليّة التعليميّة بوجه عامّ. أمّا المفتّش الأوّل فكان المسؤول عن العمليّة التربويّة في حدود الإدارة التعليميّة التابع لها، وكان يتابع كذلك عمل المفتّشين الفنّيّين ويقوّم أعمالهم، ويوزّع الاختصاصات فيما بينهم. والمفتّش الأوّل هو المسؤول عن الكتب المقرّرة وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة للمادّة وكلّ ما يتعلّق بتدريس مادّته من الناحية الفنّيّة. وكان المفتّش الأوّل على علاقة وثيقة بمفتّشي مادّته، يعقد معهم الاجتماعات الدوريّة والندوات لاستعراض ظروف تدريس المادّة في المدارس التي يقومون بزيارتها ولمناقشة مقترحاتهم قبل اتّخاذ القرارات والتوصيات التي تخدم تدريس المادّة في المدارس.

١ ـ ٣ ـ ٣ المرحلة الثالثة ـ مرحلة التوجيه الفنّيّ:

تكاد تكون هذه المرحلة امتدادًا للتطوّرات التي طرأت على مفهوم التفتيش الفنّيّ في منتصف السبعينيّات عندما استبدُل اسم التوجيه الفنّيّ بتسمية التفتيش الفنّيّ. وقد صاحب تغيير التسمية تأكيد على المفاهيم الجديدة في حقل التوجيه مثل الديمقراطيّة، والتخطيط، والتدريب، والأسلوب العلميّ في التفكير، والقيادة، والعلاقات الإنسانيّة، والاتّصال، والنموّ الذاتيّ، والتقويم الذاتيّ،

والتعلّم الذاتيّ بالاستكشاف، والوقاية قبل العلاج وما شابه ذلك. وقد تعزّزت هذه المفاهيم والاتّجاهات منذ مطلع الثمانينيّات وما زالت تلقى الدعم والتعزيز يومًا بعد يوم في ميدان التدريس وعبر المؤتمرات والندوات التربويّة التي تُعقد بين الحين والآخر سواء على النطاق المحلّيّ أو على نطاق الوطن العربيّ. وكان من نتيجة ذلك كلّه أن تغيّرت فلسفة التوجيه الفنّيّ من عمليّة تفتيش على أعمال المدرِّسين وتقويم أدائهم إلى عمليّة توجيه ومساعدة للمدرِّس على النموّ المهنيّ والشخصيّ. وعلى ضوء ذلك أصبح تقويم المدرِّس وسيلة لتطوير وتحسين مستوى الأداء وليس هدفًا في حدّ ذاته، وبالتالي أصبح الغرض من عمليّة التوجيه النهوض بالعمليّة التربويّة وتوجيهها الوجهة التي تحقّق أهدافها وليس مجرّد كتابة الملاحظات للمدرِّسين ورفع التقارير عنهم. كما إنّ أسلوب الموجِّه الفنّيّ في التعامل مع المدرِّسين تحوّل من حيّز التسلّط والأمر والنهي إلى حيّز الحوار والمناقشة والإرشاد والتعاون، وأصبحت علاقته بهم تتلخّص ـ ولو من الناحية النظريّة ـ بما يلي:

(أ) يقوم بدور المستشار والموجِّه المرشِد للمدرِّسين معتمدًا في ذلك على أفكاره الخلّاقة، ومهاراته الفنّيّة والمهنيّة، وعلى ثقافته العامّة، وخبراته المتنامية وليس على نفوذ مركزه وسلطته الرسميّة.

(ب) يعمل على تقوية أواصر العلاقات الإنسانيّة والمهنيّة بينه وبين المدرِّسين من جهة، وبين المدرِّسين أنفسهم من جهة أخرى، في محاولة لكسب ثقتهم ومودّتهم. ويحاول أن يتلمّس نواحي القوّة في المدرِّسين وينمّيها بحيث يُبرِز قدراتهم العلميّة والمهنيّة، ويشجّعهم على التقدّم بمقترحات تكفل تحسين البرنامج التعليميّ ونموّ التلاميذ. وبهذا يُشعرهم أنّ جهودهم ومهاراتهم وآراءهم ومبادراتهم موضع تقديره واحترامه.

(جـ) يساعد المدرِّسين وبخاصّة المبتدئين منهم على فهم أغراض تدريس مادّتهم فهمًا يمكّنهم من تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة ويشركهم في حلّ مشكلات تواجههم في تطبيق المنهج المقرّر. ويضع نفسه، من أجل ذلك، في متناول المدرِّس الذي يحتاج إلى العون، كما يعقد معهم اجتماعات فرديّة أو جماعيّة يبادلهم فيها الرأي ويتداول معهم في شؤون التعليم والمشكلات الميدانيّة التي تواجههم.

(د) يشترك في عمل تعاونيّ مع المدرِّسين لخدمة الأغراض التعليميّة المختلفة مثل تحسين طريقة التدريس وإعداد الدروس وفهم وسائل التعليم والأدوات والتجهيزات الأخرى وجعلها جاهزة في خدمة المتعلّمين.

(هـ) يعطي إن أمكن دروسًا نموذجيّة أمام المدرِّس المبتدئ أو يشرح طريقة أو نقطة معيّنة للمدرِّسين لتكون مثالًا يُحتذى به، كما ينظِّم مع المدرِّس الأوّل جدول زيارات المدرِّسين للصفوف لا سيّما لذوي الخبرة والكفاءة والأسلوب المتميّز لكي يكتسب منها المدرِّس الأقلّ خبرة وكفاية مزيدًا من الخبرة وقد يصطحب هو نفسه هؤلاء في زياراته للصفوف. هذا ومن خلال زياراته المتكرّرة للمدرسة يقوم بدراسة وفهم قدرات المدرّسين ومواهبهم، ومن ثمّ يستغلّها بطريقة أو بأخرى في أسلوب التدريس وتبادل الخبرات أو نقلها داخل المدرسة وخارجها.

(و) يشجّع المدرِّسين على المطالعة المجدية ويزوّدهم بقوائم المراجع والمجلّات ذات العلاقة بمادّة التدريس، ويحثّهم على كتابة المقالات أو البحوث من أجل مناقشتها في اجتماعات القسم الأسبوعيّة، وقد يحضر هو جانبًا من هذه الاجتماعات ويشارك في النقاش معهم لإعطائهم انطباعًا طيّبًا بأهمّيّة موضوعاتهم وآرائهم.

(ز) يتابع الأعمال التحريريّة بجميع جوانبها، ويطّلع على خطط إعداد الدروس وكشوف الدرجات ويدقّق في نسب النجاح ويقارن بينها وبين المستوى الحقيقيّ للصفوف كما لمسه أثناء زياراته الصفّيّة، كما يراجع أسئلة الامتحانات للتحقّق من شموليّتها وصلاحيّتها وثباتها ونحو ذلك.

(ح) يساعد إدارة المدرسة التي يزورها في جميع النواحي التنظيميّة والإداريّة والفنّيّة ويسلك في كلّ هذه الأمور سلوكًا متواضعًا وموضوعيًّا، مراعيًا قدرات المدرِّسين واتّجاهاتهم ومتعاونًا معهم غير مُتَعالٍ، ومدافعًا عنهم ضدّ النقد المغرض سواء كان ذلك موجّهًا من إدارة المدرسة أو أولياء أمور الطلّاب أو سواهم.

هذه المبادئ وغيرها سوف نتطرّق لها بشيء من التفصيل عند البحث في مهامّ الموجِّه الفنّيّ ومجالات عمله. ورغم أهمّيّة هذه المبادئ في إنجاح عمليّة التوجيه الفنّيّ بمفهومه الحديث إلّا أنّها من الناحية التطبيقيّة ما زالت في نطاق المفهوم النظريّ في معظم الأحيان حيث إنّ معظم الموجِّهين ما زال يتمسّك بشكل أو بآخر بالطرق والأساليب التقليديّة التي نشأ عليها رغم كلّ الغلائل التي يلفّ بها توصياته وإرشاداته[1]. وترجمة ذلك أنّ ما ننادي به نظريًّا لا يتوافق وما يمارَس عمليًّا في عالم الواقع، وأنّ أمر التطوير كلّه لا يتعدّى تغيير الألفاظ والمسمَّيات! إنّ الشواهد على ذلك كثيرة ومن أهمّها زيارة الفصول أحيانًا بطريقة فجائيّة كما كان العهد في السابق، وبدون ترتيب مسبق مع المدرِّس أو تخطيط، وكذلك جعل الهدف الرئيسيّ من الزيارة تقويم المدرِّس وليس الإصلاح والعلاج أو الارتفاع بمستوى التدريس وتحسين العمليّة التربويّة وغير ذلك ممّا يتطلّبه المفهوم الحديث للتوجيه الفنّيّ. حتّى إنّ التقويم نفسه يتوقّف على مقدار استجابة الطلّاب أو نجاحهم في الإجابة على أسئلة الموجِّه دون النظر إلى أثر المدرِّس في نفوس تلاميذه واتّجاهاتهم ونموّهم الفكريّ أو الشخصيّ. ناهيك عن الملاحظات التي يدوّنها الموجِّهون والتي تتناول إلى حدّ بعيد النمط نفسه الذي كان سائدًا في التقارير السابقة. وفي اعتقادنا أنّ المعلومات الواردة في نموذج التقرير عن كفاءة المدرِّس مسؤولة إلى حدّ كبير عن الممارسات (التفتيشيّة) إذ إنّ عناصرها لم توضع على شكل مسالك محددة يقوَّم على أساسها المدرِّس بل إنّها وُضعت بصيغ وصفيّة عامّة لما يقوم به المدرِّس خلال موقف تعليميّ معيّن تكتنفه عادة عدّة ظروف وعوامل تؤثّر فيه. كما إنّ إعطاء تقدير بالأرقام لكلّ عنصر من عناصر التقرير الفنّيّ وكذلك إعطاء تقدير عامّ للمدرِّس يجعل عمليّة التوجيه في نظر المدرِّس أقرب ما تكون إلى التفتيش وينتج عن ذلك بالتالي جوّ من

(١) د. فكري حسن ريان: التوجيه الفنّيّ بين النظرية والتطبيق، دار القلم، الكويت، ١٩٨٠، ص٩٦.

عدم الثقة وعدم الانفتاح والتعاون بين المدرِّس والموجِّه، خاصّة وأنّه قد تترتّب على هذا التقدير آثار اجتماعيّة ونفسيّة واقتصاديّة سلبيّة.

ولـمّا كان التوجيه الفنّيّ المتكامل يستهدف من بين أمور أخرى تهيئة الظروف لنمـوّ المدرِّس المهنيّ ونموّ تلاميذه في الاتّجاهات السليمة وإطلاق قدراتهم الكامنة، فإنّنا نرى أنّ التقرير الفنّيّ قد أغفل دور الطلّاب في العمليّة التعليميّة من حيث التجاوب مع المدرِّس ومساعدتهم على القيام بمبادرات إبداعيّة تؤكّد أهمّيّتهم في عمليّة تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة. كما يغفل التقرير النشاط المرافق ممّا يهيّئه المدرِّس من فرص لاكتساب المهارات المتّصلة بالمادّة الدراسيّة كالقراءة وكتابة البحوث والتقارير وكالرحلات والمعارض المدرسيّة واللجان الصفّيّة وما شابه ذلك.

هذا، ولا نرى في عناصر التقرير الفنّيّ ما يشير بوضوح إلى الاهتمام بالاتّجاهات المهنيّة للمدرِّس، فقد أغفل التقرير النموّ العلميّ والمسلكيّ وشعور المدرِّس بالانتماء لمهنته ورغبته فيها، كما أغفل اهتمامه بمشكلات تلاميذه ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها على الصعيدين الدراسيّ والنفسيّ، وكذلك التزامه بفلسفة التربية وأهدافها، وبذلك فإنّ التقرير لا يساير مفهوم التوجيه المتكامل الذي ننادي به في هذا الكتاب.

وحيث إنّ نموذج التقرير عن كفاءة المدرِّس هو أحد الوسائل في تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة كأداة تقييم وتوجيه معًا، فمن الواجب أن تؤلّف بنوده مبادئ تربويّة أساسيّة في مهنة التعليم كاتّجاهات المهنة للمدرِّس، والتخطيط الدراسيّ السنويّ واليوميّ، والموقف التعليميّ الشامل وما يتضمّنه من اتّجاهات واصطلاحات تربويّة حديثة مثل: المهارات، القيم والاتّجاهات، الواقعيّة، الفروق الفرديّة، التعزيز، الالتزام بفلسفة التربية... إلخ. كما يلزم الإشارة إلى النشاط المرافق للمادّة ودور التلميذ في هذا النشاط بالإضافة إلى تحصيله العلميّ والمعرفيّ. ويلزم كذلك الإشارة إلى أهمّيّة استمراريّة التقويم ونموّ التلاميذ وتقدّمهم في كافّة المواقف التعليميّة. هذا، وحيث إنّ التقارير الحاليّة بشكل عامّ لا تعكس سياسة التطوير والتجديد هذه، وحيث إنّها تغفل أيضًا معظم المبادئ التربويّة المذكورة آنفًا كان لا بدّ من طرح نموذج يتمشّى مع المفهوم الصحيح والشامل للتوجيه الفنّيّ[1]

من العوامل التي تشجّع الموجِّهين كذلك على التمسّك بمظهر التفتيش وممارساته عدم وضوح مجالات عمل الموجِّه الفنّيّ ومهامّه لدى الكثير من العاملين في هذا الميدان كما سبق ورأينا. فإذا أضفنا إلى ذلك عدم وجود معايير موضوعيّة واضحة ومحدّدة لاختيار الموجِّهين الفنّيّين أمكننا تفسير وجود خليط غير متناسق من أنماط التوجيه التي تمارَس فعليًّا في المدارس مثل التوجيه الاستبداديّ، والديمقراطيّ، والوقائيّ، والعلاجيّ، والسلبيّ، وغير ذلك ممّا يخضع لاجتهاد الموجِّه الشخصيّ وفهمه الخاصّ لفلسفة التوجيه الفنّيّ. مثل هذه الصور المتباينة، والاجتهادات المتعدّدة، والممارسات المختلفة تجعلنا نتساءل عن ماهيّة التوجيه الفنّيّ وفلسفته وأهمّيّته، وكذلك عمّن هـو الموجِّه الفنّيّ وما وظيفته ودوره ومجالات عمله.

(١) انظر ملحق رقم (١).

١ - ٤ الفلسفة الحديثة لمفهوم التوجيه الفنّيّ:

تستمدّ التربية فلسفتها عادة من الفلسفة الاجتماعيّة المعاصرة. لذلك ليس غريبًا أن يستمدّ التوجيه الفنّيّ فلسفته من فلسفة المجتمع الذي يخدمه ومن الأفكار التربويّة التي يعاصرها. وبالفعل بدأت عمليّة الإشراف التربويّ كذلك بالتطوّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والفكريّة التي شهدها العالم العربيّ في الربع الثالث من هذا القرن. ومن يمعن النظر في الفلسفة التربويّة السائدة حاليًّا في عالمنا العربيّ يلحظ أنّها تمزج بين المنحى النفسيّ الذي يدعو إلى الاهتمام بحاجات الفرد وميوله واتّجاهاته وبين المنحى الاجتماعيّ النفعيّ الذي يدعو إلى التعليم من أجل الإعداد للحياة ومواجهة القضايا والمشكلات الاجتماعيّة. هذا، وقد رأينا كيف تطوّر مفهوم التوجيه الفنّيّ في فترة وجيزة وتغيّر من عمل يقوم على التفتيش التسلّطيّ ومحاسبة المعلّم عن كلّ هفوة قد يرتكبها إلى عمل ديمقراطيّ تعاونيّ يؤكّد على مساعدة المعلّم وخدمته بحيث أصبحت فلسفته تقوم على ما يلي:

(أ) اعتبار الموجّه الفنّيّ قائدًا تربويًّا يؤدّي خدمة فنّيّة في مجال تخصّصه من أجل تحسين عمليّة التدريس.

(ب) المشاركة والتعاون بين الموجّه الفنّيّ والمدرّس، واتّباع أسلوب ديمقراطيّ تعاونيّ بينهما لتحقيق الأهداف التربويّة المرسومة.

(جـ) مساعدة المدرّس على النموّ المهنيّ وتحسين مستوى أدائه عن طريق الإرشاد والتوجيه وتزويده بالأفكار الجديدة والأساليب التربويّة الحديثة.

(د) الاهتمام بالنموّ المتكامل للتلميذ والمساعدة على إطلاق قدراته، وتمكينه من التكيّف بنجاح مع ظروف الحياة المحيطة به ومتغيّراتها كي يسهم بدوره كمواطن في تقدّم المجتمع وتطوّره.

(هـ) اعتبار عمليّة التوجيه الفنّيّ برنامجًا متكاملًا لتحسين المنهج المدرسيّ وأداء المعلّم ونموّ التلاميذ.

(و) اعتبار تقويم المدرّس ليس هدفًا في حدّ ذاته وإنّما وسيلة لتحسين مستوى أدائه وزيادة معرفته مع الابتعاد في عمليّة التقويم عن الاجتهادات الذاتيّة والاعتماد على الوسائل العلميّة والمعايير الموضوعيّة.

وبهذا يتّضح أنّ دور التوجيه الفنّيّ ووظائفه أصبحت لا تنحصر بالتأكيد على إتقان المادّة التعليميّة وكيفيّة أدائها، بل تهتمّ بجميع نواحي العمليّة التربويّة، وأصبحت مهمّة الموجّه الفنّيّ تبعًا لذلك أكثر اتّساعًا وشمولًا، وعلى جانب من الصعوبة والمسؤوليّة بحيث تشمل المنهج والمعلّم والتلميذ، وإن كان كلّ التركيز ينصبّ على التدريب الميدانيّ للمعلّم ومساعدته في حلّ المشكلات التي تعيق عمليّة التعليم والتعلّم.

١ - ٥ أهمّيّة التوجيه الفنّيّ:

رُبّ سائل يسأل: هل التوجيه الفنّيّ عمليّة ضروريّة في نظامنا التعليميّ؟ أو هل يمكن الاستغناء عن الموجّه الفنّيّ في مدارسنا؟

ونقول إنّه عندما نتمكّن من إعداد جميع المعلّمين إعداداً كاملًا لا يحتاجون معه إلى مساعدة أو إرشاد أو متابعة، وعندما نتمكّن من وضع مناهج مثاليّة لا تحتاج إلى تطوير أو تعديل مهما تغيّرت الظروف أو تعاقبت السنون، وعندما تصبح الامتحانات وطرق التدريس والوسائل التعليميّة المعينة في التدريس ثابتة وصالحة لكلّ زمان ومكان، وعندما تنعدم مشكلات التلاميذ والمعلّمين، عندما يتحقّق ذلك كلّه نستطيع الاستغناء عن دور التوجيه الفنّيّ والموجّهين الفنّيّين. لكن هل من الممكن أن يتحقّق ذلك كلّه في الواقع؟ إنَّ ذلك يبدو مستحيلًا، وواقع الحال في مدارسنا لا يؤيّد هذه الفرضيّات، والأدلّة على ذلك كثيرة. وبرغم أنّ دور التوجيه الفنّيّ لا يقتصر فقط على مساعدة المعلّم، وإنّما يمتدّ ليشمل كذلك جميع الجوانب التربويّة الأخرى مثل المناهج الدراسيّة والنموّ المتكامل للتلاميذ وما إلى ذلك، إلّا أنّنا سوف نكتفي فيما يلي ببعض الأدلّة التي تشير، على سبيل المثال، إلى أهمّيّة التوجيه الفنّيّ بالنسبة إلى المعلّم فقط:

(أ) الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين. ومن هنا تنبع حاجة المدرِّس إلى الموجِّه الفنّيّ ومساعدته. أضف إلى أنّ عمل الموجِّه الفنّيّ يكمّل في كثير من جوانبه عمل المدرِّس ويعزّزه كما سنرى في الفصول التالية.

(ب) إنّ قسمًا لا بأس به من المدرِّسين في الوطن العربيّ يبدأ الخدمة دون إعداد مهنيّ كاف. كما إنّه لا يوجد معيار معيّن للعمل بمهنة التدريس، فمثلًا كلّ من يحمل مؤهّلًا جامعيًّا أو غير جامعيّ أحيانًا بإمكانه الالتحاق بسلك التدريس تبعًا لقانون العرض والطلب، وبغضّ النظر عن الكفاءة أو الخبرة المهنيّة. أضف إلى ذلك أنّ بعض المدرِّسين قد يختار هذه المهنة ليس بدافع الرغبة أو القناعة بمزاياها وإنّما لأنّه لم يجد عملًا آخر يلتحق به، أو لأنّ ظروفًا معيّنة دفعته إلى الاشتغال بالتدريس. هؤلاء جميعًا بأشدّ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد والمساعدة، وإلى التدريب وغرس مبادئ المهنة وحبّها في نفوسهم لكي ينجحوا في عملهم.

(جـ) يُعتبر التوجيه الفنّيّ ضروريًّا للمدرِّس في ظلّ بعض القيود أحيانًا على الحرّيّة الأكاديميّة حيث يفرض المجتمع أو تفرض إدارة المدرسة أو وزارة التربية قيودًا معيّنة على المدرِّسين أو المناهج الدراسيّة والكتب المقرّرة مراعاة لتقاليد المجتمع المحيط بالمدرسة أو بسبب نوعيّة الطلّاب وخلفيّاتهم أو معتقداتهم. مثل هذه القيود قد تمنع المدرِّس عادة من التصرّف بحرّيّة فيما يتعلّق بإدارة فصله بالطريقة التي يراها مناسبة، أو باستعمال كتاب (غير مقرَّر) يعتقد أنّه مفيد للطلّاب، أو باستخدام طريقة للتدريس يشعر أنّها أكثر فاعليّة من غيرها، أو بتدريس موضوع لا يرغب فيه المجتمع أو الطلبة وهو يراه مناسبًا، والأمثلة على هذا كثيرة.

إنّ الموجِّه الفنّيّ أكثر إدراكًا وحسّاسيّة لمثل هذه القيود، لذا فهو يستطيع معاونة المدرِّس للتعايش مع هذه القيود. مثلًا لو أنّ مدرِّسًا لم يَرُقْ له أحد الكتب المقرّرة لسبب ما، وليس بإمكانه استبداله أو تعديله فإنّ الموجِّه الفنّيّ يساعده بإيجاد وسائل أخرى لاستعمال الكتاب كأن يقترح عليه إضافة موادّ أخرى له أو إلحاق أنشطة به، أو إعداد

تمارين إضافيّة حول موضوعاته. وهكذا بمساعدة الموجِّه الفنّيّ يتمكّن المدرّس من التغلّب على بعض قيود التدريس ومن الانسجام مع البرامج التدريسيّة المفروضة.

(د) هناك سبب قويّ آخر يستدعي الحاجة إلى التوجيه الفنّيّ وخدماته وهو الإعداد التربويّ المحدود للمدرِّسين في كلّيّات التربية ومعاهد المعلِّمين. وتوضيح ذلك ما يلي:

تبدأ مشكلة الإعداد منذ اللحظة الأولى لقبول الطلبة في تلك المعاهد إذ إنّ قسمًا (كبيرًا أو صغيرًا) منهم يلتحق بالمعهد لا على أساس الاستعداد أو الميل أو الرغبة في الاشتغال بمهنة التدريس وإنّما لأنّ معدّلهم التراكميّ في الشهادة الثانويّة لا يتيح لهم الالتحاق إلّا بتلك المعاهد التي تقبل عادة معدّلات أدنى من بقيّة الكلّيّات الجامعيّة. إنّ عدم توفّر التوجيه التعليميّ في نظامنا التربويّ يترك الطلبة في حيرة كبيرة عند اختيار الدراسة التي تتّفق مع قدراتهم وميولهم، فيجتهدون وقد يصيبون أو يخطئون! وتصبح النتيجة عدم تجانس في رغبات وميول طلبة معاهد التربية.

من هنا تبدأ مشكلة الإعداد التربويّ بسبب الفروق الفرديّة بين مدرِّسي المستقبل إذ نجد خليطًا من الاستعدادات والقدرات بينهم. فبعضهم مثلًا لديه الرغبة والثقة التامّة بنفسه ممّا يؤهّله لممارسة التدريس بدون خوف أو فزع، وهناك من لا يستطيع التكيّف مع الموقف التعليميّ بسرعة ويحتاج إلى سنوات لتطوير إمكانيّاته واستعداده. مثل هذا التفاوت في القدرات يجعل الحاجة ماسّة للتوجيه الفنّيّ والإرشاد والتوعية ليتمكّن هؤلاء الطلبة الخرّيجون بعد سنوات من حبّ المهنة والتكيّف معها. أضف إلى ذلك أنّ برنامج التدريب الميدانيّ في المدارس، مهما طال، لا يسمح إلّا بمشاركة محدودة جدًّا في التطبيق العمليّ للتدريس، وبالتالي لا يقدّم الخبرة الكافية التي يحتاجها المدرِّس للنجاح في عمله. ومن هنا يظلّ خرّيج المعاهد والكلّيّات التربويّة بحاجة ـ عندما يبدأ حياته المهنيّة ـ إلى مساعدة الموجِّه الفنّيّ وإرشاده.

(هـ) أثبتت الملاحظة اليوميّة والخبرة أنّ المدرِّس المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصيّة واستعداده وتدريبه يظلّ بحاجة ماسّة إلى التوجيه والمساعدة وذلك من أجل:

١ ـ التكيّف مع الجوّ المدرسيّ الجديد وتقبُّل العمل بجميع أبعاده ومسؤوليّاته.

٢ ـ تنمية اتّجاهات وعلاقات إنسانيّة طيّبة مع إدارة المدرسة والطلّاب وزملائه في العمل.

٣ ـ التعرُّف على الصورة الكلّيّة للمنهج الذي سيدرّسه، والأهداف التربويّة المطلوب تحقيقها.

٤ ـ اختيار طرائق التدريس المناسبة وتنويعها مراعاة للفروق الفرديّة بين التلاميذ.

٥ ـ التغلّب على مشكلات المحافظة على النظام وضبط التلاميذ، بل والعمل على استثارة اهتمامهم للإقبال على الدراسة.

٦ ـ المساعدة في تشخيص وعلاج مشكلات الطلبة والمعوقات الأخرى التي تعترض سبيل العمليّة التعليميّة.

٧ ـ التعرّف على وسائل التقويم المناسبة وأهمّيّة التقويم المستمرّ في التدريس للتأكّد من مدى تحقيق أهداف الدرس.

٨ ـ المساعدة في عمليّة التقويم الذاتيّ لكلّ درس يقوم بتدريسه.

يتّضح من هذا كلّه أنّ التوجيه الفنّيّ مسألة أساسيّة وضروريّة للمدرِّس المبتدئ، وأنّ هذا المدرِّس بدون مساعدة التوجيه الفنّيّ سوف يواجه في بداية حياته العمليّة مشكلات جمّة قد ينتج عنها الخوف والفزع من المهنة، وفقدان الثقة بالنفس، وهذا قد يؤدّي بدوره إلى تقديم مدرِّس إلى هيئة تدريس المادّة يعاني من عذاب الفشل والإحباط ويشكّل مصدر قلق وإزعاج لإدارة المدرسة والطلّاب معًا. ولذا فإنّه من الضروريّ بمكان أن يبدأ الموجِّه الفنّيّ العمل مع المدرِّس المبتدئ ويوليه اهتمامه منذ اللحظات الأولى لالتحاقه بالعمل حتّى يتمكّن من توجيهه الوجهة الصحيحة قبل فوات الأوان.

(و) التوجيه الفنّيّ ضروريّ أيضًا للمدرِّس القديم الذي لم يتدرّب على الاتّجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس. إنّ التغيير في الأساليب التربويّة وكذلك في المناهج الدراسيّة يؤكّد الحاجة إلى عمليّة التوجيه وذلك لتوضيح فلسفة التغيير ومبرّراته أمام المدرِّس الذي ما زال متمسّكًا بالأساليب التقليديّة التي اعتادها في التدريس. ومثل هذا المدرِّس يقاوم عادة كلّ تغيير وتطوير في البرامج التعليميّة، بينما يكون المدرِّس المبتدئ أكثر مرونة وتعاوناً، وعقله متفتحًا للتغييرات التي تحدث في الأساليب التعليميّة لقرب عهده بالدراسة ولأنّه لم يختطّ لنفسه بعد أساليب معيّنة وخططًا وإجراءات يكرّرها من سنة إلى أخرى كما هي الحال بالنسبة للمدرِّس القديم.

(ز) بالإضافة إلى المدرِّس قليل الخبرة والمدرِّس التقليديّ هناك أيضًا المدرِّس الضعيف في مادّة تخصّصه، ومستوى تدريبه وإعداده للدروس وفي قدرته على حفظ النظام داخل الفصل. مثل هذا المدرِّس لا يشترك إيجابيًّا في نشاط المادّة أو المدرسة خوفًا من أن ينكشف أمره، كما إنّه يدأب على اختلاق الأعذار ويدافع عنها، وأحيانًا يغطّي ضعفه بلوم الطلّاب مدّعيًا بأنّهم يفتقرون إلى الدافع أو الرغبة في التعلّم. وكثيرًا ما يشتكي إدارة المدرسة لعدم تعاونها معه في حلّ مشكلاته ويلوم حظّه السيّء الذي وضعه في هذا المكان غير المناسب.

إنّ حاجة هذا الصنف من المدرِّسين للتوجيه والإرشاد شديدة لتحسين حالهم وتدعيم ثقتهم بأنفسهم وإحياء الطموح المهنيّ لديهم. وهؤلاء يحاول الموجِّه الفنّيّ في تعامله معهم، كسب ثقتهم وإشعارهم بالطمأنينة ومن ثم يساعدهم على تحسّس عيوبهم ونقاط الضعف في تدريسهم لعلاجها كما يعرض عليهم الأفكار البنّاءة ويناقشها معهم ويقوم كذلك بزيارتهم في الفصول لإعطائهم شيئًا من خبرته الخاصّة.

(ح) وحتّى المدرِّس الممتاز يحتاج في بعض الأحيان إلى التوجيه والإرشاد لا سيّما عند تطبيق أفكار جديدة. إنّ المدرِّس الممتاز يرحّب دائمًا بمقترحات الموجِّه الفنّيّ وبزياراته لفصوله أكثر من المدرِّس الأقلّ خبرة لأنّه لا يخشى نقده.

ويستطيع الموجِّه الفنّيّ استغلال كفاءة المدرِّس الممتاز عن طريق تكليفه بإعطاء درس نموذجيّ أو توضيح إجراء عمليّ أمام المدرِّسين الأقلّ اقتدارًا أو خبرة. ويُسَرّ هذا المدرِّس عادة بهذا

التكليف لإظهار مقدرته وفعّاليّته ولأنّه يحبّ التعاون مع الموجّه ومساعدة الآخرين. كما يقوم الموجّه الفنّيّ بإطلاع المدرِّس الممتاز على المطبوعات والنشرات والموادّ الجديدة التي لم يسبق له أن تفحّصها من أجل مناقشتها معه وتوظيفها في عمليّة التعلم.

يتّضح ممّا تقدّم أنّ التوجيه الفنّيّ ضروريّ جدًّا للعمليّة التربويّة حيث يُعتبر حجر الزاوية فيها. فهو الذي يحدّد المعالم ويرسم الطرق وينير السبل أمام العاملين في هذا الميدان لبلوغ الغايات المنشودة. وقد رأينا أهمّيّة التوجيه الفنّيّ بالنسبة للمعلّم، وسوف نرى في فصول قادمة أهمّيّته كذلك بالنسبة للتلميذ والمنهج.

إنّ نجاح أو فشل عمليّة التعليم والتعلّم، وكذلك ديناميكيّتها أو جودها يعتمد على وجود أو عدم وجود موجّه فنّيّ ناجح يقوم بتنفيذ مهامّ التوجيه الفنّيّ وتحقيق أغراضه. وما دام الأمر كذلك فحريّ بنا أن نتعرّف أوّلًا على صفات الموجّه الفنّيّ ومقوّمات شخصيّته قبل الخوض في طبيعة عمله ومجالاته.

١ - ٦ من هو الموجّه الفنّيّ؟

رأينا فيما سبق أنّ التوجيه الفنّيّ يهدف من بين أمور أخرى إلى تطوير العمليّة التعليميّة وتحسين الخدمات والنشاطات التربويّة من أجل تحقيق الغايات الأساسيّة من التعليم ألا وهي تنمية قدرات المتعلّم وتكوين شخصيّته وإعداده ليصبح عضوًا نافعًا في المجتمع وليتمكّن من مواجهة ظروف الحياة المتغيّرة ومشكلاتها المتجدّدة والمستمرّة.

انطلاقًا من هذه الوظيفة الكبرى ومن هذا المفهوم العامّ للتوجيه الفنّيّ، هل بإمكاننا أن نحدِّد من هو الموجّه الفنّيّ، وهل يحقّ لنا اعتبار ناظر (مدير) المدرسة موجّهًا فنّيًّا يتحمّل مسؤوليّة التوجيه والإرشاد داخل مدرسته؟

من الناحية المنطقيّة يمكن اعتبار كلّ من يساعد المدرِّسين على تطوير المنهج وتحسين التعليم موجّهًا فنّيًّا سواء كان ذلك الشخص ناظر المدرسة أو مدير التعليم أو رئيس المناهج والمقرّرات ومَن يساعدهم من مستشارين أو موظّفين فنّيّين يحملون تبعات الإشراف بشكل أو بآخر ما دام همّهم تحسين عمليّة التعليم وتوفير أحسن الظروف للتعلّم.

هذه القضيّة شبه محلولة بالنسبة لمدير التعليم ومساعديه (موجِّه المدرسة، وموجِّه النشاط المدرسيّ، ومشرف برامج التدريب... إلخ) وكذلك بالنسبة لرئيس المناهج والمقرّرات ومن يعاونه من الباحثين والفنّيّين نظرًا لأن ليس لهم صلة مباشرة بالمدرِّس أو بالتلميذ. هؤلاء إذن لا يمكن اعتبارهم موجّهين فنّيّين، وإن كان يمكن الرجوع إليهم كموجِّهين متعدّدي المهارات والاهتمامات يباشرون بعض الأنشطة الإشرافيّة غير المباشرة في عمليّة التعليم. فمثلًا يسهم قسم البحوث والمناهج والمقرّرات الدراسيّة في العمليّة التعليميّة من خلال الأبحاث والتجارب التي يجريها، ومن خلال إعداده للمناهج التعليمية وتقويم الخبرات الفنّيّة بخصوص طرق التدريس ممّا يترك أثرًا طيّبًا على التدريس وأساليبه، وبالتالي على المتعلِّم ونموّه.

كذلك الوكيل المساعد للشؤون التعليميّة ومساعدوه مدراء المناطق التعليميّة لهم تأثير غير مباشر أيضًا على العمليّة التعليميّة لأنّهم هم الذين يضعون السياسة التعليميّة ويشرفون على تنفيذها، ويعقدون المؤتمرات والندوات مع نظّار المدارس وكبار الموجِّهين الفنّيّين للتداول في شؤون التعليم والتباحث في تطوير المقرّرات التعليميّة والأدوات والوسائل التدريسيّة، وقد يزورون المدارس للاطّلاع على سير العمل بها. وهكذا نرى أنّ جزءًا كبيرًا من نشاطهم مرتبط بالعمليّة التعليميّة وسبل تحسينها ممّا ينعكس أيضًا على مهمّة المدرِّس وعمله وعلى الطالب ونموّه.

أمّا بخصوص ناظر المدرسة فالقضيّة تبدو أكثر تعقيدًا لأنّه ليس من السهل رسم خطّ ثابت بين كلٍّ مِن واجباته الإشرافيّة والإداريّة لأنّ كلاهما موجَّه نحو تهيئة جوّ تعليميّ سليم يستطيع فيه المدرِّسون أن يعلِّموا والتلاميذ أن يتعلّموا. إلّا أنّ من يطّلع على عمل الناظر كرئيس مسؤول عن مدرسته يجد أنّ نشاطاته إداريّة أكثر منها توجيهيّة فنّيّة، وفيما يلي توضيح لذلك:

(أ) إنّ ناظر المدرسة يبدأ وظيفته عادة بدون إعداد مهنيّ خاصّ يتعدّى إعداده السابق للتدريس. أمّا خبرته المسلكيّة فيكتسبها من خلال مزاولته لواجباته، وغالبًا ما تكون بطريق التجربة والخطأ وقد يستغرق اكتساب الخبرة الصحيحة سنوات كثيرة. فكيف يستطيع والحالة هذه إرشاد وتوجيه المدرِّسين أو مساعدتهم في دراسة المشكلات التربويّة، ومن ثمّ تقويم عملهم؟ تصبح الحاجة ماسّة إذن في مثل هذا الوضع إلى الموجِّه الفنّيّ المتخصّص والمتفرّغ للإشراف على المادّة وتوجيه التعليم نحو الأهداف المرغوبة.

(ب) إنّ تعدّد التخصّصات والأنشطة في المدرسة، والتعقيد المتزايد للبرامج، والنموّ المطّرد لأعداد التلاميذ وما يترتّب عليه من زيادة في الخدمات يجعل من الصعب على ناظر المدرسة القيام بعمليّة الإشراف الفنّيّ على الموادّ الدراسيّة المختلفة ممّا يستوجب برنامجًا كاملًا للتوجيه الفنّيّ يساعده في حلّ مشكلات التعلّم والتعليم وتحسينها.

(جـ) بسبب انهماكه في الروتين اليوميّ ـ مقابلة بعض الطلبة أو أولياء أمورهم، ترؤّس اجتماعات رؤساء الأقسام أو المشرفين الإداريّين، الردّ على المراسلات الخارجيّة والمكالمات الهاتفيّة، إصدار النشرات وتوقيع الاعتذارات، أو تسليم بعض المدرِّسين حاجاتهم وكذلك مراقبة أعمال الموظّفين الآخرين في المدرسة وتعريف الواجبات اليوميّة الأخرى ـ لا يجد ناظر المدرسة متّسعًا من الوقت للقيام بعمليّة الإشراف الفنّيّ كما يُطلب منه وبذلك تصبح في المرتبة الثانية من اهتماماته، ونظرًا لأنّ رعاية المدرِّسين وتحسين ظروف عملهم تحتاج إلى متابعة متواصلة وإشراف مباشر، ولكون الناظر مثقلًا بالأعمال الإداريّة التقليديّة فإنّ الحاجة تبدو ملحّة للموجِّه الفنّيّ وعمله.

هذا، وقد يلجأ الناظر إلى المدرِّسين الأوائل لمساعدته في عمليّة الإشراف على النشاط التعليميّ في أقسامهم، إلّا أنّ انغماس هؤلاء في الأعمال الروتينيّة والكتابيّة، كما هي الحال مع ناظر المدرسة، ناهيك عن نصابهم التدريسيّ، يجعل مهمّاتهم الإشرافيّة الفنّيّة أيضًا محدودة وغير فعّالة ممّا يستدعي وجود موجِّه فنّيّ متفرّغ للمادّة من خارج المدرسة يتولّى برنامج

الإشراف والتوجيه على العمليّة التعليميّة وتطويرها.

(د) الإشراف على التنظيم الإداريّ للمدرسة والإشراف الفنّيّ على المادّة الدراسيّة مهمّتان مختلفتان وتحتاجان إلى برامج تدريب مختلفة. فلا يجوز إذن إسناد منصب إداريّ لمن هو فنّيّ أو بالعكس تجنّبًا للفوضى وسوء الفهم وخوفًا من أن تتعرّض العمليّة التعليميّة في المدرسة للفشل. صحيح أنّ العمليّة التربويّة تتّصف بالوحدة والشمول، إلّا أنّ أنشطتها مختلفة رغم تداخل بعضها أحيانًا مع البعض الآخر.

يتّضح من هذا كلّه أنّ ناظر المدرسة لا يمكنه القيام بواجباته الإشرافيّة الفنّيّة على خير وجه لعدم توفّر المهارة الفنّيّة العالية لديه، ولأنّ الجزء الأكبر من وقته مكرّس للعمل الإداريّ. إضافة إلى التشجيع غير المباشر الذي يتلقّاه من الإدارة التعليميّة التابع لها بخصوص الاهتمام بالواجبات الإداريّة والكتابيّة على حساب الواجبات الإشرافيّة الفنّيّة حيث إنّ الإدارة التعليميّة تنظر إليه كرئيس إداريّ للمدرسة أكثر من كونه مشرفًا فنّيًا. هذه الأسباب وغيرها تدعم الحاجة إلى موجّه فنّيّ متخصّص يساند الناظر في تحسين العمليّة التعليميّة وإنماء قدرات المدرّس وبالتالي رعاية نموّ الطالب وتقدّمه.

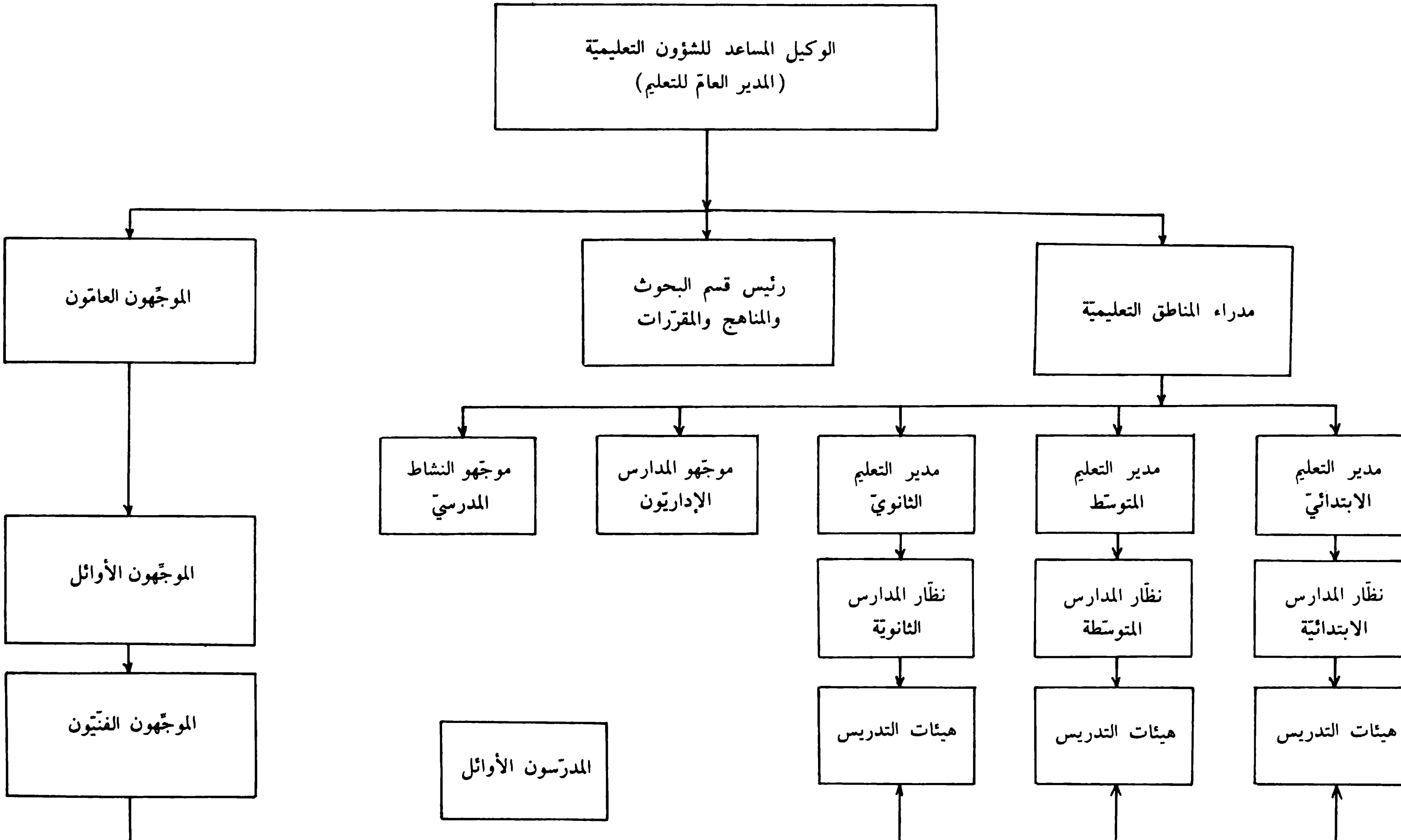
١ - ٧ التنظيم الهيكليّ للتوجيه الفنّيّ:

يسود النظام الرأسيّ - الأفقيّ في غالبيّة البلدان العربيّة حيث تتدرّج السلطة من أعلى إلى أسفل ثمّ تمتدّ أفقيًّا لتغطّي جميع المراحل التعليميّة كما هو موضّح في الشكل على الصفحة التالية.

يظهر بوضوح في هذا التنظيم الهيكليّ أنّ الوكيل للشؤون التعليميّة (أو المدير العامّ للتربية والتعليم) يقف على رأس السلطة التربويّة، ومنه تتوزّع السلطة في اتّجاهين: اتّجاه إداريّ/فنّيّ واتّجاه فنّيّ بحت. في الاتّجاه الأوّل يوجد مدراء التربية ومساعدوهم ثمّ مدراء المدارس مع موجّهي المدارس (الإداريّين) والنشاط المدرسيّ، أمّا في الاتّجاه الفنّيّ فإنّنا نرى الموجّهين العامّين يليهم الموجّهون الأوائل (لجميع الموادّ التعليميّة) فالموجّهون الفنّيّون ويتبعهم المدرّسون الأوائل أو رؤساء الأقسام للموادّ التعليميّة. هذان الاتّجاهان هما في الواقع طرفان لعمليّة الإشراف الواحدة، ويعملان لتحقيق هدف واحد.

غير أنّ كلّ هيئة إشراف لها وظائفها وواجباتها الخاصّة بها وتكاد تكون أنشطتها منفصلة عن الأخرى. إلّا أنّ الاجتماعات التي تعقد بين الهيئات ذات المستوى الواحد والمداولات التي تدور بين أفرادها، وكذلك تدرّج المسؤوليّات، تضيّق من تباعد الفجوة بينهما. فمثلًا ينسّق مدير التعليم الثانويّ أفقيًّا مع مدراء المراحل التعليميّة الأخرى ومع الموجّهين الأوائل التابعين للمرحلة، ورأسيًّا يتشاور مع الوكيل المساعد للشؤون التعليميّة ومستشاريه كالموجّهين العامّين ورئيس قسم المناهج والمقرّرات وغيرهم، وبالاتّجاه الأدنى يناقش أمور ومشكلات التعليم مع نظّار المدارس الثانويّة والموجّهين الإداريّين.

يوجد كما نلاحظ في هذا التنظيم بعض التداخل في الواجبات والمسؤوليّات فعلى سبيل المثال


الوكيل المساعد للشؤون التعليميّة
(المدير العامّ للتعليم)
مدراء المناطق التعليميّة
رئيس قسم البحوث والمناهج والمقرّرات
الموجّهون العامّون
مدير التعليم الابتدائيّ
مدير التعليم المتوسّط
مدير التعليم الثانويّ
موجّهو المدارس الإداريّون
موجّهو النشاط المدرسيّ
نظّار المدارس الابتدائيّة
نظّار المدارس المتوسّطة
نظّار المدارس الثانويّة
هيئات التدريس
هيئات التدريس
هيئات التدريس
الموجّهون الأوائل
الموجّهون الفنّيّون
المدرّسون الأوائل

نرى الموجِّهين الأوائل مسؤولين أمام نوعين من السلطة: أمام الموجِّه العامّ للمادّة وأمام مدير المنطقة التعليميّة. والشيء نفسه يقال عن المدرِّس الأوّل حيث إنّه مسؤول أمام نوعين مستقلّين من السلطة: مدير المدرسة وموجِّه المادّة الفنّيّ. هذه الازدواجيّة في الولاء قد تؤدّي إلى التناقض في التوجيهات أو في المقترحات التي تقدَّم للمدرِّسين لا سيّما إذا ما كان التعاون والتنسيق معدومًا بين الطرفين المعنيّين بالأمر.

لكن مع شيء من التنسيق والاهتمام بالتكامل وتوزيع السلطات وتحديد الحقوق والواجبات والصلاحيّات يمكن تجنيب عمليّة التوجيه مشكلات الاستقطاب ونزاعاته.

١ - ٨ مقوّمات الموجِّه الفنّيّ وصفاته:

الموجِّه الفنّيّ خبير فنّيّ وظيفته الرئيسيّة مساعدة المعلّمين على النموّ المهنيّ وحلّ المشكلات التعليميّة التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنّيّة لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العمليّة التربويّة الوجهة الصحيحة. وهذا يتطلّب أن يكون الموجِّه الفنّيّ قائدًا تربويًّا يتمتّع بكفاءة عالية وثقافة واسعة بالإضافة إلى قدر كبير من الخبرة التربويّة والصفات الشخصيّة التي تؤهّله لمهمّة القيادة هذه. فالموجِّه الفنّيّ يجب أن تتوفّر لديه معرفة في حقول شتّى مثل: فلسفة التعليم، وسيكولوجية التعليم، وتكنولوجيا التعليم، ونظريّات التعلّم وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والإدارة وفنّ الاتّصال، والمناهج والمقرّرات، وعلم الاجتماع، وتاريخ التربية، ونظم الإشراف التربويّ، والشخصيّة ونظريّاتها، ومبادئ الإرشاد والتوجيه. هذا، ويمكن تلخيص مقوّمات الموجِّه الفنّيّ الناجح بما يلي:

١ - ٨ - ١ الخبرة الواسعة:

ويتأتّى له ذلك من ممارسة عمله في التوجيه الفنّيّ، ومن إعداده العمليّ والمهنيّ، ومن خبرته السابقة في التدريس، ومن اطّلاعه المستمرّ على كلّ ما يتعلّق بالعمليّة التربويّة بوجه عامّ وبمجال عمله بوجه خاصّ. هذا، ومن المتوقّع أن يتوفّر لدى الموجِّه الفنّيّ الناجح فيما يتعلّق بهذا المجال ما يلي:

(أ) معرفة وافية في حقل تخصّصه، وفي المنهج المدرسيّ وأهدافه، وفي طرق التدريس الحديثة.

(ب) معرفة في التخطيط والإعداد للدروس.

(جـ) قدرة على إعطاء دروس نموذجيّة أو عرض وسيلة تعليم جديدة.

(د) اطّلاع على أسس التربية الحديثة، وعلم النفس التربويّ، وفلسفة التعليم.

(هـ) قدرة على تحليل ميزات أو معوقات طرق التدريس المستخدمة أو الجديدة.

(و) قدرة على تبيان كيفيّة الانتفاع بالتقنيّات التربويّة واستخدامها بكفاءة وفعّاليّة.

(ز) معرفة بمبادئ التقويم والقياس، وكيفيّة إعداد الامتحانات الجيّدة وتحليل نتائجها.

(حـ) قدرة على معاونة المدرِّسين في عمليّة التقويم الذاتيّ.

(ط) قدرة على التحليل والتفسير وتطبيق مبادئ البحث التربويّ.

(ى) قدرة على قيادة عمليّات البحث والدراسة، وتنسيق العمل بين اللجان المعنيّة بإجراء البحوث والدراسات.
(ك) قدرة على استثارة المدرّسين وحثّهم على الدراسة والاطّلاع، وكذلك تشجيعهم على تجربة طرق تدريس ووسائل تعليميّة جديدة.
(ل) معرفة حاجات المدرّسين المهنيّة من أجل تنظيم برامج تدريبيّة مناسبة لهم أثناء الخدمة.

١ - ٨ - ٢ الديمقراطيّة والتعاون:

على الموجّه الفنّيّ، كقائد تربويّ، أن يكون مثلًا أعلى للمدرّسين في سلوكه وتصرّفاته. فهو - على سبيل المثال - يجب أن يوجّه الاجتماعات التي يحضرها وجهة ديمقراطيّة تسمح بالمناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر في سبيل التوصّل إلى قرارات موضوعيّة سليمة. كما يجب أن يكون قادرًا على تنمية الروح الاجتماعيّة بين المدرّسين ويتعاون معهم في سبيل المصلحة العامّة، ويمتنع عن فرض رأيه عليهم. وهو بحكم عمله يتعرّض أحيانًا إلى مواقف غير سارّة سواء مع المدرّسين أو الطلّاب أو الإدارة وعليه أن يقابل هذه المواقف بحكمة ورويّة وبحزم موضوعيّ مجرّد عن الهوى والتحيّز.

إنّ المدرّسين يحترمون الموجّه الذي يعدل في معاملتهم ويقدّرونه، وهذا يسهّل عليه قيادتهم وتوجيههم لما فيه خيرهم وخير العمليّة التعليميّة بأسرها.

١ - ٨ - ٣ الخلق والإبداع:

من مقوّمات الموجّه الفنّيّ الناجح أن يتحلّى بالقدرة على التجديد والابتكار ومسايرة روح العصر وبالقدرة على رسم الخطط المستقبليّة فيما يتعلّق بتطوير العمليّة التربويّة والمناهج الدراسيّة، ويلزم أيضًا أن يكون واسع الحيلة مجدّدًا لنفسه ومعلوماته، يشجّع المدرّسين على اكتشاف طرق تعليميّة تكون أكثر نجاحًا وفاعليّة، ويحثّهم كذلك على الاستفادة من تقنيّات التعليم الحديثة واستكشاف إمكانيّة استخدام الكومبيوتر في التعليم.

١ - ٨ - ٤ الاهتمام بالنموّ المتكامل:

الموجّه المقتدر هو الذي يظهر اهتمامًا بنموّ الطفل أكثر من إتقان المادّة الدراسيّة وحفظها لذا لا بدّ من أن يقوم الموجّه الفنّيّ بلفت انتباه المدرّسين إلى أهمّيّة النموّ المتكامل للمتعلّم وإطلاق قدراته وتنميتها وذلك لتحقيق الهدف الأساسيّ للعمليّة التربويّة. على الموجّه الفنّيّ أن يشجّع المدرّسين على الاهتمام بتربية العادات والاتّجاهات والمهارات المرغوبة لدى المتعلّم بالإضافة إلى اهتمامهم بنموّه المعرفيّ وتحصيله العلميّ.

١ - ٨ - ٥ التخطيط:

إنّ الموجّه الفنّيّ الذي يدعو الآخرين إلى التنظيم والتخطيط لأعمالهم حريّ به أن يكون قدوة

لهم في ذلك. فحتّى يأتي عمله مثمرًا، ومفيدًا، عليه أن يضع الخطط لعمله اليوميّ والأسبوعيّ والفصليّ بل والسنويّ أيضًا حتّى يتجنّب التكرار والارتجال والفوضى في العمل. والموجّه الفنّيّ الناجح هو الذي تكون لديه فلسفة شاملة عن التربية المعاصرة يضع على ضوئها الخطط والبرامج التي تلائم نظام المدرسة واجتماعات الأقسام أو اللجان العلميّة أو الفصول والمدرّسين الذين يعتزم زيارتهم.

١ - ٨ - ٦ المؤهّلات الشخصيّة:

إنّ نجاح الموجّه الفنّيّ في مهمّته يعتمد كثيرًا على مقوّمات شخصيّته وعلى العلاقة الوديّة التي تربطه بالمدرّسين. ومن الصفات الشخصيّة التي تساعد الموجّه الفنّيّ على القيام بدوره يمكننا أن نذكر ما يلي: الثقة بالنفس، والمرونة، والودّ، والصبر، والمثابرة، والحماس، واللباقة، والتواضع، والعدالة، والجدّيّة، والسعي لإبراز مواهب المدرّسين وإنمائها. الموجّه الذي يتحلّى بمثل هذه الصفات جدير بأن يُقبل المدرّسون عليه، طالبين خدماته ومساعدته، مرحّبين بزياراته لشعورهم بأنّه زميل وصديق غايته خدمتهم ومساعدتهم في تحسين أدائهم وحلّ مشكلاتهم وتطوير برنامجهم التعليميّ.

١ - ٩ مجالات عمل الموجّه الفنّيّ:

تختلف خدمات التوجيه الفنّيّ ومهامّه تبعًا للنظام التعليميّ وفلسفة التربية في هذا البلد أو ذاك. غير أنّه يمكن تحديدها ضمن ثلاثة أطر رئيسيّة هي التنمية المهنيّة للمدرّس، وتطوير المنهج، وتحسين عمليّة التعليم والتعلّم. وفي إطار هذه المجالات يمارس الموجّه الفنّيّ أدوارًا عدّة كالإرشاد، والتنسيق، والقيادة، والتقويم.

أمّا من حيث الإرشاد، فهو يعمل كمستشار متخصّص في المادّة العلميّة ومطّلع على النظم والنظريّات التربويّة الحديثة. وهو يقدّم المقترحات البنّاءة للمدرّسين، ويزوّدهم بالمعلومات الضروريّة لنموّهم المهنيّ، كما ويقدّم لهم الطرق الحديثة في التدريس أو يعطي أمامهم دروسًا نموذجيّة. وأمّا من حيث التنسيق، فهو يشكّل حلقة اتّصال بين المدرّسين وبين الإدارة، وينسّق البرامج التعليميّة، ويوزّع العمل بين أفراد الهيئة التدريسيّة. وهو كقائد تربويّ يتعاون مع المدرّسين لتحسين طرق التدريس والتقويم والمنهج. كما إنّه يقود لجان التطوير والتقويم وكذلك البحوث والدراسات ذات العلاقة بالعمليّة التعليميّة. وفي مجال التقويم يساعد الموجّه الفنّيّ المدرّسين في تقويم نموّ التلاميذ وتقويم المنهج وأساليب التدريس، وكذلك في التقويم الذاتيّ للمدرّسين والتعرّف على نقاط القوّة والضعف لديهم لتعزيز نقاط القوّة وتلافي نقاط الضعف وتحاشيها.

هذا، وقد كرّسنا معظم الفصول التالية من هذا الكتاب للحديث بإسهاب وتفصيل حول مجالات عمل الموجّه الفنّيّ هذه ووظائفه.

أسئلة الفصل الأوّل

١ ـ هل ترى أنّ مفهومِ التوجيه الفنّيّ واضح ومحدّد لدى معظم العاملين في مجال التربية والتعليم؟ علّل إجابتك ووضّحها.
٢ ـ هل تعتقد أنّ مرحلة التفتيش كان لها بعض الإيجابيّات أم أنّها اتّسمت كلّيّة بالسلبيّات؟ وضّح إجابتك وعلّلها.
٣ ـ أُذكر أبرز أربعة مقوّمات تستند إليها الفلسفة الحديثة لمفهوم التوجيه الفنّيّ.
٤ ـ هل تعتقد أنّ التوجيه الفنّيّ ضروريّ للعمليّة التربويّة ولا يُستغنى عنه؟ لماذا؟
٥ ـ هل ترى أنّ بإمكان المدرِّس الأوّل أن يقوم بدور الموجِّه الفنّيّ؟ لماذا؟
٦ ـ «المدرِّس الجديد (المبتدئ) بحاجة ماسّة إلى التوجيه الفنّيّ برغم تأهيله وإعداده المهنيّ قبل مباشرته العمل رسميًّا». ناقش هذه العبارة في صفحة واحدة.
٧ ـ هل ترى أنّ التوجيهَ الفنّيّ ضروريّ أيضًا للمدرِّس القديم؟ علّل إجابتك.
٨ ـ هل يستطيع ناظر المدرسة (المدير) أن يقوم بدور الموجِّه الفنّيّ؟ لماذا؟
٩ ـ إنّ المدرِّس الممتاز في نظر الموجِّه الفنّيّ قد لا يكون كذلك في نظر ناظر المدرسة والعكس صحيح. ناقش هذه المشكلة وحاول أنْ تجد لها حلًّا.
١٠ ـ اكتب مقالة قصيرة توضح فيها مفهومك للتوجيه الديمقراطيّ.
١١ ـ عدِّد مجالات عمل الموجِّه الفنّيّ.

★ ★ ★

الفصل الثاني

دور الموجِّه الفنّيّ في عمليَّة التَّدريس

- مقدّمة.
- الإعداد والتخطيط للدرس:
  - استطلاع مادّة التدريس.
  - اختيار نموذج للتخطيط.
  - دراسة وتحديد الأهداف.
  - التقويم الذاتيّ للدرس.
- اختيار طريقة التدريس:
  - الطرق المختلفة للتدريس.
  - معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة.
  - تنويع طرق التدريس.
- عمليّة تقديم الدرس:
  - بداية الدرس.
  - عرض الدرس.
  - نهاية الدرس.

الفصل الثاني

دور الموجّه الفنّيّ في عمليّة التدريس

٢ ـ ١ مقدّمة:

يُعتبر الإعداد للدرس الخطوة الأولى المهمّة في عمليّة التدريس، إذ عليها يتوقّف الكثير من نجاح أو إخفاق المدرِّس في عمله حتّى ولو كان ملمًّا بمادّته أو متمرّسًا في مهنته. إنّ ضرورة الإعداد للدرس بالنسبة للمدرِّس كضرورة إعداد مخطّط البناء بالنسبة للمهندس. فكما أنّ المهندس لا يستطيع تشييد البناء قبل رسم مخطّط كامل له ودراسة جميع الاحتياجات اللازمة لإقامته، كذلك المدرِّس يحتاج إلى أن يتهيّأ للموضوع الذي ينوي تدريسه وأن يوفّر الوسائل والخطط لإنجاحه. من هنا نرى أنّه ينبغي على المدرِّس أن يعدّ درسه إعدادًا وافيًا قبل أن يخطو الخطوة الأولى نحو الفصل ومواجهة التلاميذ. وهذا يتطلّب منه استيعاب المادّة الدراسيّة واختيار الطرق ووسائل الإيضاح المناسبة لتقديم المادّة وعرضها. كما يتطلّب تحديد الأنشطة المرتبطة بالمادّة وتعيين المهارات التي يتوجّب على التلاميذ اكتسابها أثناء الدرس وبعده.

إنّ التخطيط السليم يوفّر عنصر الإبداع والابتكار في أسلوب التدريس ويساعد المدرِّس في المحافظة على وحدة الموضوع وعدم الابتعاد عن الهدف المرسوم أو الإسهاب في الشرح على حساب نقاط رئيسيّة أخرى في الدرس ممّا قد يضطرّه إلى استكمالها في الدروس اللاحقة. كذلك يساعد الإعداد الجيّد المدرِّسَ على تجنّب الوقوع في خطأ في المادّة قد يربكه أمام تلاميذه. ولكلّ هذا أثره السلبيّ على سمعة المدرِّس المهنيّة بين أوساط التلاميذ وفي المدرسة والمجتمع على حدّ سواء.

لقد أكّد المفهوم الحديث للتربية الحاجة إلى التخطيط والعناية به، ولذا فإنّ المدرِّس الذي يبغي النجاح في عمله مُطالَب بالإعداد لدروسه إعدادًا وافيًا. والمدرِّس، كما هو معروف، مسؤوليّاته والتزاماته كثيرة. فهناك تدقيق دفاتر الأعمال التحريريّة وتصحيح الاختبارات وحضور اجتماعات اللجان والمناقشة مع المسؤولين في المدرسة أو مع الطلّاب ناهيك عن نصاب التدريس ومراقبة الطلبة والإشراف على أنشطتهم المصاحبة للمنهج. من أجل هذا كلّه نجد المدرِّس بحاجة إلى من يساعده ويأخذ بيده ويرشده في عمليّة التخطيط والإعداد للدروس

وعمليّة تقديم المادّة الدراسيّة للطلّاب. وغنيّ عن البيان أنّ حاجة المدرِّس للتوجيه والإرشاد تزداد إذا كان حديث العهد بالمهنة، تعوزه الخبرة في طرق التدريس وأساليبه. وطبيعيّ أن يلتفت المدرِّس في مثل هذه الحالة إلى الموجِّه الفنّيّ طلبًا للمساعدة والعون بصفته قائدًا تربويًّا وخبيرًا في المادّة العلميّة وطرق تدريسها. وسوف نحاول في هذا الفصل التعرّف على أوجه المساعدات التي يستطيع الموجِّه الفنّيّ تقديمها للمدرِّس في مرحلتي الإعداد للدروس وتقديمها للطلبة.

٢ ـ ٢ الإعداد والتخطيط للدرس:

إنّ الموجِّه الفنّيّ الواعي يدرك قبل غيره أهمّيّة الإعداد للدروس والتخطيط لها. ويتعزّز هذا الإدراك حتّى يتحوّل إلى إيمان راسخ نتيجة للخبرة الميدانيّة من خلال زيارات الموجِّه للفصول ومشاهدة عمليّة التدريس على الطبيعة وملاحظة كيف أنّ التخطيط السليم يؤدّي إلى الإجادة في التدريس والمهارة في الأداء.

وحيث إنّ من أولويّات عمل الموجِّه الفنّيّ تشجيع المدرِّسين على تطوير مهارات جديدة وتحسين الطرق القديمة والتعرّف على الأساليب الحديثة والمهارات الفنّيّة في التدريس، فإنّ الواجب يحتّم عليه معاونة المدرِّسين في:

١ ـ التعرّف على الأهداف العامّة للتربية والأهداف الخاصّة لكلّ جزء من أجزاء الوحدة الدراسيّة.

٢ ـ استطلاع مادّة التدريس المقرّرة واختيار الوسائل والطرق التي تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة.

٣ ـ دراسة أنواع مختلفة من التخطيط واقتراح نموذج مناسب لإعداد الدروس.

٤ ـ تصميم خطّة لتقويم المادّة بعد تقديمها وفي نهاية كلّ درس أو كلّ وحدة دراسيّة وذلك لمعرفة مقدار ما استوعب الطلبة من المادّة فعلًا ومقدار إتقانهم للواجبات قبل الإعداد للدرس القادم.

غير أنّ الموجِّه الفنّيّ قد يجابَه ببعض التحفّظات نحو إعداد الدروس من قِبَل بعض المدرِّسين الذين يعارضون كتابة خطط يوميّة للموادّ التي يدرّسونها.

هناك على سبيل المثال بعض المدرّسين من ذوي الخبرة في التدريس يرون أنّ إعداد الدروس تكليف لا مبرّر له حيث إنّهم يعتقدون أنّ لديهم معرفة تامّة بمادّة المنهج الدراسيّ وأنّهم يستطيعون تدريس المادّة في أيّ وقت دون حاجة إلى مراجعة أو تحضير. وهناك نوع آخر من المدرِّسين يقرّ بأهمّيّة الإعداد والتخطيط إلّا أنّه لا يعدّ الدروس إعدادًا سليمًا وجيّدًا متذرّعًا بضيق الوقت وكثرة الأعباء. كما إنّ هناك نوع ثالث يتجاهل المتغيّرات الحديثة التي طرأت على أساليب التدريس وطرقه فلا يهتمّ بتحسين مهارات الإعداد والتخطيط وما تتطلّبه طرق التعليم الحديثة ويؤثر التمسّك بالطرق التقليديّة في الإعداد والتدريس.

إنّ مهمّة الموجِّه الفنّيّ في مثل هذه الحالات توضيح أهمّيّة التحضير للمدرِّسين وإقناعهم بأنّ الإعداد أكثر تعقيدًا وصعوبة ممّا يعتقدون مع إفهامهم بأنّ هناك متغيّرات كثيرة يجب أخذها بعين الاعتبار عند الإعداد للتدريس كاختلاف قدرات وحاجات واهتمامات الطلّاب، وكذلك تعقيدات العلوم الحديثة وتطوّر طرق التدريس وأساليبه وضرورة تكييف مادّة التعليم وفق مستويات القدرة في مجموعات الطلّاب المختلفة. ولأهمّيّة دور الموجِّه في مرحلة الإعداد والتخطيط هذه، سنعرض بشيء من التفصيل للوسائل التي يستطيع الموجِّه من خلالها معاونة المدرِّسين فيما يتعلّق بهذا المجال.

٢ ـ ٢ ـ ١ استطلاع مادّة التدريس المقرّرة:

طبيعيّ أنّ أوّل ما يبدأ به الموجِّه الفنّيّ هو تعريف المدرِّسين بالمادّة المراد تدريسها. ويتفاوت هذا العمل من نظام تعليميّ إلى آخر. ففي النظم التي تتبع المركزيّة كما هي الحال في معظم الدول العربيّة يمثّل الكتاب المدرسيّ المادّة التعليميّة الرئيسيّة المقرّرة من قِبل مديريّة التعليم بوزارة التربية. وهنا يقتصر دور الموجِّه الفنّيّ على استعراض تلك الكتب مع المدرِّسين وإجراء فحص لكلّ وحدات المادّة الدراسيّة وإبراز النقاط المهمّة الواردة فيها للتركيز عليها أثناء التدريس. ومن المفيد أيضًا أن يستعرض الموجِّه الفنّيّ مع المدرِّسين الوسائل السمعيّة والبصريّة المتوفّرة في المدرسة ويشرح كيفيّة استخدامها وطرق عملها. كما يقدّم لهم قائمة بالمراجع والمصادر الأخرى التي لها علاقة بالمادّة سواء كانت داخل المدرسة أو في المجتمع المحلّيّ والتي قد يلجأ إليها المدرِّسون أو التلاميذ طلبًا لزيادة المعرفة بالمادّة وأنشطتها.

أمّا في النظم التي تتبنّى ديمقراطيّة التعليم حيث يعطى المدرِّسون حرّيّة اختيار المادّة الدراسيّة والكتب المدرسيّة، فإنّ مهمّة الموجِّه الفنّيّ تصبح عندئذ أكثر صعوبة وأعظم مسؤوليّة خشية الوقوع في الأخطاء أو المغالطات التي قد تنجم عن اختيار غير موفّق للمادّة العلميّة. إنّ اختيار الكتب المدرسيّة يحتاج إلى أساس مناسب تتوافر فيه معرفة بالخطوط العريضة للنظريّة التربويّة وتطبيقاتها وبأهداف المادّة العلميّة والأساليب الحديثة في تدريسها، وبسيكولوجيّة التعليم والدوافع وغير ذلك من متطلّبات اختيار الكتب المدرسيّة.

تبدأ مسؤوليّة الموجِّه الفنّيّ في مساعدة المدرِّسين على اختيار الكتب بإجراء مسح لنوعيّة الطلبة وقدراتهم الحاليّة، وتحديد الأهداف المتوخّاة من الكتب المدرسيّة ومن ثمّ تعريف المدرِّسين بمصادر المادّة في المجتمع المحلّيّ: كالمكتبات والمعارض الفنّيّة، والمتاحف، والمؤسّسات العلميّة والثقافيّة، والمستشفيات، والبنوك، وشركات التأمين، ووكالات السياحة والسفر، والمصانع والمؤسّسات التجاريّة، والمرافق والحدائق العامّة، وما شابه ذلك. إضافة إلى ذلك يقوم الموجِّه الفنّيّ بتزويد المدرِّسين بالمراجع المناسبة والمنتقاة من أفضل المطبوعات الموجودة.

ويقدِّم لهم كذلك قائمة بالمعايير الأساسيّة التي تفيد في اختيار الكتب المدرسيّة والتي يمكن إيجازها بما يلي:

١ ـ علاقتها بالأهداف ودرجة إسهَامها في تحقيق تلك الأهداف.
٢ ـ علاقتها بالمادّة السابقة أو اللاحقة من المقرّر الدراسيّ.
٣ ـ طريقة عرض المادّة في الكتاب وأسلوب تدرّجها ومناسبة ذلك للطلبة.
٤ ـ درجة صعوبة المادّة وهل هي في المستوى العقليّ والتحصيليّ للطلبة الذين سيقومون بدراستها أم لا ؟
٥ ـ درجة حداثة المادّة وارتباطها باهتمامات الطلبة.
٦ ـ درجة صعوبة تراكيب الجمل والمفـردات ومدى ملاءمة ذلك لمستوى الطلبة الذين سيستخدمون الكتاب المدرسيّ المختار.
٧ ـ تنوُّع المواضيع والتمارين وتوازنها من أجل تحقيق الدافعيّة ومقابلة الفروق الفرديّة بين الطلبة.
٨ ـ مدى وجود تطبيق وظيفيّ في مادّة الكتاب يساعد الطلّاب على اكتساب مهارات تفيدهم في حياتهم المستقبليّة أو العمليّة.
٩ ـ مدى موضوعيّة المادّة، وهل هناك انحياز فيها لمذهب أو لفئة معيّنة؟
١٠ ـ هل شكل الكتاب (الورق، التجليد، الطباعة، التوضيحات، الرسومات) مناسب للطلبة الذين سيستخدمونه؟
١١ ـ هل الكتاب متوافر في الأسواق المحلّيّة أو يمكن الحصول عليه بأسعار معقولة؟

يبدو واضحًا من هذه المعايير أنّ مادّة الكتاب الدراسيّ يجب أن ترتبط أوّلًا وأخيرًا بالأهداف المرسومة وأن تتناسب مع قدرات الطلّاب وأعمارهم وأن تقابل الفروق الفرديّة بينهم وتستثير حوافزهم واهتماماتهم وتطلّعاتهم.

٢ ـ ٢ ـ ٢ اختيار نموذج للتخطيط:

بعد تفحُّص المادّة الدراسيّة المقرّرة أو التي اتُّفق على اختيارها يستعرض الموجِّه الفنّيّ مع المدرِّسين بعض نماذج التخطيط المختلفة للتدريس. هناك مثلًا النموذج البسيط المشتمل على ثلاثة عناصر هي: الإعداد، التقديم والتقويم. وهناك نموذج آخر أكثر تعقيدًا من الأوّل يتضمّن تحديد الأهداف العامّة، والسلوكيّة، والتجريب لمعرفة مهارات وخبرات الطلبة السابقة، ثم التقديم الفعليّ للمادّة كخطوة منطقيّة تالية يأتي بعدها التقويم، للتأكّد من تحقيق الأهداف المرجوّة أو لتعديل الخطّة على ضوء نتائج التعلّم. كما إنّ هناك نموذجًا ثالثًا أكثر شموليّة ويشتمل بالإضافة إلى الخطوات السابقة على تحليل حاجات المتعلِّم ومتطلّبات المجتمع كذلك على تحليل طريقة التدريس المتّبعة.

هذا، وهناك نماذج أخرى متعدّدة لا تخرج كثيرًا عن الأمثلة السابقة وجميعها تخدم المدرِّس كدليل ومرشد له حيث تضع أمامه جميع العناصر المهمّة أو الأساسيّة للعمليّة التعليميّة وطريقة تتابعها المنطقيّ، كما تساعده على تقدير المهارات والأنشطة والوسائل التعليميّة التي يلزم توفّرها لمادّة التدريس.

إنّ مهمّة الموجِّه الفنّيّ في هذه المرحلة هي مساعدة المدرِّسين في اختيار النموذج الذي يتناسب مع قدراتهم وقدرات طلّابهم ومع ظروف تدريسهم وطبيعة المادّة التي يدرِّسونها. هذا، ويمكن حثّ المدرِّسين على بناء نماذج خاصّة بهم شبيهة بتلك التي يقدّمها الموجِّه الفنّيّ لهم، كما يمكن إقناعهم بأنّ رسم الخطط وكتابتها ليس الغرض منها إرضاء الإدارة المدرسيّة أو الموجِّه الفنّيّ وإنّما المساعدة في تنفيذ عمليّة التدريس بكفاءة ونجاح. ومن الوسائل التي يستخدمها الموجِّه الفنّيّ لمعاونة المدرِّسين في تحسين خططهم عقد الاجتماعات الجماعيّة أو الفرديّة لدراسة أنواع النماذج التي يقترحها المدرِّسون. وهنا ينبغي على الموجِّه إعطاء المدرِّسين حرّيّة إبداء الرأي وتقديم الاقتراحات حول طرق تحسين الخطط وعدم الإصرار على نوع معيّن من التخطيط لأنّ ذلك يؤدّي إلى قتل روح الابتكار والخلق لدى بعض المدرِّسين ويثير غضب البعض الآخر منهم. كما تتيح هذه الاجتماعات التي تُعقد عادة في بدء العام الدراسيّ الفرصة لمناقشة الموضوعات التي ستدرَّس والأنشطة والمهارات التي يمكن أن تشكِّل إطارًا للعمل خلال العام الدراسيّ.

إنّ التخطيط التعاونيّ يساعد ولا شكّ على تحسين الخطط حيث تتاح الفرصة للمدرِّسين لتقديم المقترحات العديدة ومناقشتها للتوصّل إلى نموذج مناسب وفعّال، كما يساعد على منع التكرار في التدريس وتجنُّب الفجوات أو الانحراف عن الأهداف المرسومة.

ويمكن للموجِّه الفنّيّ معاونة المدرِّسين في بناء نوعين من الخطط: الخطّة العامّة للمنهج الدراسيّ الكامل، والخطّة اليوميّة للدروس. أمّا بالنسبة للنوع الأوّل، فيمكن توجيه المدرِّس عند تنظيم الخطّة لاتّباع الخطوات التالية:

١ ـ تفحُّص محتوى المادّة وتقدير الوقت الذي يلزم لتغطية الوحدات الدراسيّة: سنة، نصف سنة، فصل دراسيّ، شهر... إلخ.

٢ ـ تقسيم المادّة أي المنهج إلى وحدات دراسيّة أو موضوعات أساسيّة وتحديد الوقت اللازم لكلّ وحدة أو موضوع، ثمّ ترتيب هذه الوحدات، أو الموضوعات ترتيبًا تسلسليًّا منظّمًا.

٣ ـ تحديد الأهداف العامّة للمنهج الدراسيّ ككلّ، ثمّ أهداف كلّ وحدة دراسيّة على حدة، وكذلك الأهداف السلوكيّة لكلّ موضوع.

٤ ـ تحديد الوسائل والمصادر التي سيستخدمها المدرِّس في تقديم المادّة مثل الخرائط، أجهزة العرض، أجهزة التسجيل، الأدوات والموادّ المخبريّة، العيّنات، النماذج، الرسومات وغيرها من الوسائل المعيّنة التي يمكن أن يستخدمها المدرِّس في تقديم المادّة[1].

(١) لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع كتاب «التقنيّات التربويّة بين النظريّة والتطبيق» الذي شارك أحد المؤلّفين (إياد ملحم) بترجمته مع الدكتور مصباح الحاجّ عيسى وتوفيق العمري ويونس محمد حجير (مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ ١٩٨٥).

٥ ـ أمّا القسم الأخير من الخطّة فيخصَّص للتقويم أي الامتحانات والاختبارات التي سيقوم المدرِّس بإعطائها للطّلاب لقياس مدى استيعابهم وتحصيلهم العلميّ.

يمكن تطبيق هذه الخطّة في معظم الموادّ الدراسيّة وعلى جميع المستويات باستثناء بعض التعديلات هنا أو هناك وفقًا لطبيعة المادّة الدراسيّة أو الموقف التعليميّ. فمثلًا تختلف خطّة التربية الرياضيّة أو الموسيقيّة أو الفنّيّة إلى حدّ ما عن خطة مادّة اللغة العربيّة أو الإنجليزيّة أو العلوم الاجتماعيّة حيث توجب طبيعة كلّ مادّة بعض التعديلات هنا أو هناك.

أمّا خطّة الدرس اليوميّة فإنها تعتمد إلى حدّ كبير على خطّة الوحدة الدراسيّة التي تكون بمثابة مصدر تُستقى منه الخطط اليوميّة. ليس هناك إطار واحد أو شكل معيّن للخطّة اليوميّة، ولكن يوجد عدد من المعايير التي يجب مراعاتها في كلّ خطّة، ومن هذه المعايير ما يلي:

١ ـ أهداف الدرس: تُكتب أهداف الدرس في بداية الخطّة اليوميّة وتكون في الغالب أهدافًا سلوكيّة واضحة ومحدّدة. ومن المعروف أنّ أهداف الدرس لا يمكن تحقيقها جميعًا في درس واحد أو يوم واحد وخاصّة الأهداف المتعلّقة بتنمية المهارات والعادات والاتّجاهات المرغوبة حيث يحتاج تحقيقها إلى عدّة دروس وأيّام، بل وربّما إلى شهور، وما على المدرِّس إلّا أن يستعرض الخطّة عند نهاية الدرس ليقوم بعمل المراجعات أو التعديلات اللازمة لليوم التالي، كما إنّ على المدرس أن يُعِدّ يوميًّا خطّة لكلّ صفّ على حدة. ولا يعني ذلك أن تكون الخطّة جديدة كلّيّة بل يمكن أن تكون مبنيّة على إنجازات اليوم السابق أو منقّحة عن الخطّة السابقة.

٢ ـ الأنشطة والوسائل التعليميّة المعينة التي يجب أن تحدَّد وتعَدّ وتجرَّب قبل الشروع في التدريس.

٣ ـ سير الدرس: يذكر في الخطّة خطوات التدريس من تمهيد وعرض ومناقشة وتدريب عمليّ أو تطبيقات وعروض ضوئيّة وغير ذلك من الأنشطة.

٤ ـ التقويم: على المدرِّس أن يستخدم بعض أساليب التقويم للتأكّد من تحقيق الأهداف وانتهاء الدرس بنجاح.

وهذا يعني أنّ عليه أن يقيّم التعلّم، وأن يسجّل كذلك وبإيجاز في دفتر التحضير ملاحظاته عن سير الدرس وهل تمّ تحقيق الأهداف المقرّرة لتلك الحصّة أو الموضوع أم لا، حيث إنّ ذلك يساعده كثيرًا عند الإعداد للدرس التالي.

وهكذا نرى أنّ التخطيط يحتاج إلى قدر كاف من التفكير والوقت ولكنّه عمليّة ضروريّة هدفها الأسمى التدريس الفعّال وتعزيز تعلّم التلاميذ ونموّهم المتكامل.

٢ ـ ٢ ـ ٣ دراسة وتحديد الأهداف:

تُعتبر الأهداف التربويّة بمثابة البوصلة التي توجّه المدرِّس في العمليّة التربويّة، والمؤشّر الذي يحدّد الطريق التي ينمو التلاميذ من خلالها، والدليل الذي يتمّ في ضوئه تخطيط الدروس

وتعيين أساليب التدريس المختلفة ووضع المناهج والمقرّرات الدراسيّة، واختيار الكتب والوسائل التعليميّة. كما على أساسها تُرسم السياسة التربويّة وتُقترح ألوان النشاط التربويّ المختلفة. إنّ معرفة الأهداف وتحديدها ضرورة للمدرّس لإتقان عمليّة التدريس وتحسينها، وبدون ذلك لن يكون تدريسه ذا نفع أو قيمة. إنّ فشل المدرّس في مهنته يُعزى قسم كبير منه إلى جهله بحقيقة الأهداف الموضوعة والمرغوب تحقيقها كما هو الحال مع المدرّسين الجدد وقليلي الخبرة والضعاف حيث تخلو أذهان معظمهم من أهداف يسعون إليها أو يقودون تلاميذهم إلى تحقيقها. هؤلاء تكون طريقة تدريسهم عبارة عن عمليّة تخبُّط وإعطاء موضوعات نظريّة ومعلومات متفرّقة من هنا وهناك.

وهنا يبرز دور الموجِّه الفنّيّ كضرورة ملحّة لمساعدة هؤلاء المدرّسين على إدراك أهمّيّة الأهداف التربويّة، وتحديدها. وبرغم أنّ الأهداف التربويّة في جملتها من الأمور التي تخضع للتغيير أو التطوير بموجب المقتضيات الحضاريّة والاجتماعيّة والفلسفيّة والاقتصاديّة المستجدّة، إلّا أنّه يمكن تحديدها وتصنيفها إلى نوعين هما: الأهداف العامّة البعيدة، والأهداف الخاصّة القريبة.

وعمليّة التصنيف ضروريّة لأنّها تساعد المدرّسين على صياغة أهدافهم العامّة والخاصّة وتوجِد بينهم لغة مشتركة تسهّل عملهم وتجعله ذا جدوى.

أوّلًا ـ الأهداف العامّة البعيدة:

وهي الأهداف التي تصنَّف عادة على أساس جوانب الخبرة وتشتمل على المجالات الستّة التالية:

(١) المعلومات	(٤) الاتّجاهات
(٢) التفكير	(٥) القِيَم
(٣) الميول	(٦) المهارات

والأهداف العامّة تُصاغ عادة بعبارات غامضة مبهمة لا تدلّ على ما يجب أن يفعله الطالب بالضبط كدلالة على تحصيله، وإنّما هي تعمل كمؤشّرات مفيدة تصلح للاسترشاد بها في توجيه عمل المدرّس وتحديد غاياته. ومن أمثلة الأهداف العامّة التي تسعى التربية إلى تحقيقها على المدى البعيد نذكر ما يلي:

- تنمية التفكير العلميّ لدى الطلبة.
- إدراك الطالب لمسؤوليّته كعضو في المجتمع.
- مساعدة الطالب على النموّ العقليّ السليم.
- تنمية التذوّق الجماليّ والتعبير الفنيّ لدى الطلبة.
- إدراك أهمّيّة العلم في حياتنا.

- تقدير عظمة الخالق وتعزيز إيمان الطالب بالله.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة والتعبير اللغويّ لدى الطلبة.

إنّ أهدافًا تُصاغ بعبارات كهذه يصعب قياسها أو تقويمها ويتعذّر بالتالي الحكم على نتائجها بدقّة. كما إنّ مثل هذه الأهداف قلّما تفيد المدرِّس في عمله سواء من حيث تحديد خطوات العمل وتتابعها أو من حيث تقويم نتائج العمل والتأكّد ممّا إذا كانت الأهداف قد تحقّقت أم لا. ولذلك كان لا بدّ من البحث عن صيغة للأهداف التربويّة تتلافى نواحي القصور هذه وتجعل عمليّة التعليم والتعلّم وأهدافها وخطواتها وتقويمها واضحة في ذهن المعلّم والمتعلّم. وجاءت الأهداف السلوكيّة لتحقيق هذه الغاية.

ثانيًا - الأهداف الخاصّة القريبة (الأهداف السلوكيّة):

وهي أهداف الوحدات الدراسيّة أو أجزائها الصغيرة التي يخطّط المدرِّس لها عند إعداده للدروس اليوميّة. وحيث إنّ الصياغة العامّة لا تساعد المدرِّس - كما رأينا - في تحديد خطوات العمل واختيار الأنشطة والتيقّن من نجاح عمليّة التدريس وتحقيق الأهداف المرسومة كان من الأفضل اللجوء إلى صياغة الأهداف بطريقة سلوكيّة تحدِّد بوضوح السلوك المتوقَّع من الطالب بعد عمليّة التعليم والتعلّم. لكن ما هي الأهداف السلوكيّة؟ ومتى يكون الهدف سلوكيًّا؟ وكيف تصنَّف الأهداف السلوكيّة؟

(أ) الأهداف السلوكيّة:

تستحوذ الأهداف السلوكيّة اليوم على اهتمام متزايد من قِبل المربّين. وقد جرت العادة أن تُذكر هذه الأهداف في كتاب دليل المعلّم مع بداية كلّ وحدة دراسيّة أو كلّ درس. لكنّ الواجب المهنيّ يتطلّب من الموجِّه الفنّيّ أن يساعد المدرِّسين في عمليّة التفريق بين الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة السلوكيّة، وأن يدرّبهم على تحويل الأهداف العامّة إلى أهداف خاصّة تُصاغ بشكل سلوكيّ.

إنّ الهدف السلوكيّ يُكتب عادة على شكل نتائج متوقَّعة للتعلّم، وهو يؤكّد على الكيفيّة التي يتصرّف المرء بها أو يفكّر أو يشعر. وبرغم أنّ تعريفًا دقيقًا للأهداف السلوكيّة ما زال قاصرًا وغير وافٍ حتّى الآن، إلّا أنّه يمكن القول بأنّ الهدف السلوكيّ عبارة عن «التغيّر المرغوب المتوقَّع حدوثه في سلوك المتعلّم، والذي يمكن ملاحظته فقياسه وتقويمه أثناء عمليّة التدريس أو بعدها».

(ب) شروط صياغة الهدف السلوكيّ:

إنّ الهدف يكون سلوكيًّا عندما يراعي المعايير والشروط التالية:

١ - التأكيد على دور المتعلّم (التلميذ) في عمليّة التعليم والتعلّم، حيث تُصاغ الأهداف في

عبارات تَصِف السلوك المتوقَّع من التلميذ بعد انتهاء الدرس. ويتمّ ذلك إمّا بكتابة كلمة «التلميذ» مع كلّ هدف أو بجعل الأهداف السلوكيّة لكلّ درس تسبقها عبارة شبيهة بالعبارة التالية: «أتوقّع من التلميذ أن يكون قادرًا في نهاية الدرس على أن:». أمّا الأهداف التي تبدأ بكلمات مثل (يشرح أو يعلّم أو يقدّم أو يعرض...) فتشير إلى سلوك المدرِّس أكثر ممّا تشير إلى سلوك الطالب، وبالتالي لا تُعتبر أهدافًا سلوكيّة.

٢ - تحديد السلوك المتوقَّع من الطالب بعد التعلّم، حيث يبدأ الهدف بفعل مضارع يشير إلى نوع السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه. وهذا يعني أنّ عبارة الهدف يجب أن تتضمّن فعلًا يَصِف بدقّة نوع الأداء أو النشاط أو السلوك المرجوّ من التلميذ إظهاره للدلالة على أن الهدف قد تحقّق. وهناك أفعال يُنصح بعدم استخدامها في صياغة الأهداف السلوكيّة نظرًا لغموضها أو لأنّها تحتمل تفسيرات مختلفة أو يصعب قياس نتائجها وتقويمها. ومن أمثلة هذه الأفعال: يفهم، يدرك، يعرف، يستوعب، يعتقد، يؤمن، ينمّي، يحرص... إلخ. أمّا الأفعال المفضّلة التي تحمل معنى محدّدًا وتشير إلى سلوك واضح يمكن ملاحظته وقياسه فكثيرة نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

يذكر (يتذكّر - يستدعي) - يسمّي - يعدّد - يرتّب - يصنّف - يعرّف - يكتب - يرسم - يلخّص - يصف - يشرح - يكمل - يختار - يقارن - يميّز - يُجري تجربة (يجرّب) - يبرهن - يترجم - يستنتج - يستنبط - يستخلص - يربط - ينظّم - يفسّر - يعلّل - يحدّد - يعيّن - يحكم - يتنبّأ -..... -.

٣ - أن يكون الهدف بسيطًا غير مركّب ولا معقّد بحيث يحتوي على فكرة واحدة. فإذا تعدّدت الأفكار والمفاهيم يوضع كلّ منها في هدف مستقلّ بحيث تتسلسل الأهداف تبعًا لتسلسل الأفكار ومنطقيّتها، وهذا يساعد في تحديد خطوات الدرس وأنشطته ووسائله. وعلى سبيل المثال لا يصحّ أن نقول بأنّنا نتوقّع من التلميذ بعد انتهاء الدرس أن يعرّف عمليّة التبخير ويذكر العوامل المساعدة في حدوثها. بل الأفضل أن نجزّئ هذا الهدف المركّب إلى سلسلة من الأهداف البسيطة المتتابعة كما يلي:

أتوقّع من التلميذ أن يكون قادرًا بعد انتهاء الدرس على أن:

- يعرّف عمليّة التبخير بأنّها تحويل المادّة من الحالة السائلة إلى الحالة الغازيّة عند تسخينها أو إكسابها حرارة.
- يذكر أمثلة على التبخير مثل تبخير الماء أو الكحول أو العطور....
- يستنتج من تجربة أنّ عمليّة التبخير تزيد باتّساع سطح السائل.
- يستنتج من تجربة أنّ عمليّة التبخير تزيد مع تجدّد الهواء الملامس لسطح السائل.
- يستنتج من تجربة أنّ عمليّة التبخير تزيد بارتفاع درجة الحرارة.

٤ ـ تعيين الظروف التي سيتمّ تحقيق الهدف في ظلّها (تحديد ظروف التعلّم) :

على المدرِّس هنا تحديد الأدوات التي سيستخدمها الطالب والظروف التي سيتمّ فيها التعلّم والمدّة اللازمة لتحقيق الهدف، وربّما معيار ثابت للهدف السلوكيّ. ومثال ذلك عندما يطلب مدرِّس العلوم من التلميذ أن يستنتج حقيقة معيّنة من التجربة أو من مصور أو من الخبرة والمعلومات السابقة، أو عندما يعطي مدرِّس الرياضيّات الطالب ورقة وفرجارًا ومسطرة ويطلب منه إنزال عمود فوق خطّ مستقيم معلوم أو تقسيم زاوية حادّة إلى نصفين متساويين في غضون ثلاث دقائق، أو كأن يعطي مدرِّس اللغات الأجنبيّة الطالب قاموسًا وخمس كلمات ويطلب منه إيجاد معاني المفردات في غضون عشر دقائق وإعادة العمليّة مع قاموس ثان وثالث كمعيار لتحقيق مستوى التحصيل وثبات الهدف السلوكيّ.

٥ ـ تحديد المستوى التحصيليّ للهدف:

ومعنى ذلك أن يذكر بوضوح عند كتابة الهدف السلوكيّ الحدّ الأدنى من الأداء الممكن قبوله من المتعلّم ودرجة التحصيل للهدف المطلوب: عدد الاستجابات الصحيحة، عدد الأخطاء المسموح بها، نسبة الدقّة في الإجابة. ومثال ذلك عندما يعطي مدرِّس العلوم الطالب ٢٠ سؤالًا موضوعيًّا في مادّة الفيزياء ويطلب منه أن يجيب عليها في غضون نصف ساعة من الزمن على أن يكون الحدّ الأدنى للإجابات الصحيحة ١٥ سؤالًا بنسبة ٧٥٪. هذا وقد تكون بعض الأهداف السلوكيّة معقّدة لدرجة يصعب معها تحديد مستويات إتقان لها ما لم يزوَّد الطالب بمعلومات دقيقة وأرقام صحيحة كأن نطلب منه ـ مثلًا ـ رسم خطّ بيانيّ يوضح بمقتضاه نموّ السكّان في الكويت خلال المدّة ما بين ١٩٦٠ ـ ١٩٨٥.

وإذا تعذّر لسبب أو لآخر على الموجِّه الفنّيّ تدريب المدرِّسين على كتابة الأهداف السلوكيّة أو استخدام الأهداف المعدّة من قبل، فيمكن لإدارة التوجيه الفنّيّ لمادّة ما عقد دورة للمدرِّسين لتدريبهم أثناء الخدمة على اكتساب هذه المهارة بحيث يصبح بإمكانهم ترجمة الأهداف العامّة إلى أهداف سلوكيّة محدّدة وواضحة وقابلة للقياس والتقويم.

(جـ) تصنيف الأهداف السلوكيّة:

ويعتمد هذا التصنيف على فهم الشخصيّة البشريّة وسلوك المتعلِّم كإنسان، ويطلَق على هذا التصنيف اسم « تصنيف بلوم » نسبة إلى العالم الأمريكيّ بنجامين بلوم الذي كان يقود في منتصف هذا القرن فريقًا من علماء النفس لدراسة هذا الموضوع. لقد خلص بلوم وزملاؤه إلى أنّ الكائن البشريّ عبارة عن جسد وعقل وضمير، ولذا فإنّ التربية تُعنى بتنميته بدنيًّا وعقليًّا وأخلاقيًّا. وعليه فإنّ الأهداف التربويّة التي تُعنى بالنموّ المتكامل للشخصيّة الإنسانيّة يمكن تقسيمها تبعًا لذلك إلى ثلاثة مجالات كبيرة هي المجال المعرفيّ والمجال الوجدانيّ والمجال النفسحركيّ(١).

(١) Bloom. Benjamin S. (1956): «Taxonomy of Educational Objectives». New York. David McKay Company.

أولّا ـ المجال المعرفيّ:

وهو الذي يُعنى بنموّ الجانب العقليّ للكائن البشريّ ويهتمّ بتنمية المعلومات والتفكير لدى المتعلِّم. وقد قسّم بلوم المجال المعرفيّ إلى ستّة مستويات مرتّبة تصاعديًّا وفقًا لمستوى تعقيدها أو صعوبتها:

١ ـ مستوى المعرفة (مجموعة المعارف الإنسانيّة):

ويشتمل هذا المستوى على تذكّر الحقائق والمفاهيم والمصطلحات وذكر ترتيب الأشياء والحقائق وتصنيفها وتتابعها (تسلسلها). وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول ملكة التذكّر كأن نسأل التلميذ مثلًا أن:

(أ) ـ يذكر خمس عواصم لبلدان تبدأ جميعها بحرف الباء.
(ب) يعرّف عمليّة التنفّس أو يوضح معنى الطاقة ومفهومها.
(جـ) يصنّف الحيوانات الفقاريّة في خمس مجموعات مرتّبة تصاعديًّا تبعًا لرقيّها.
(د) يوضح بإيجاز دورة غاز ثاني أكسيد الكربون في الطبيعة.

٢ ـ مستوى الفهم (الإدراك والاستيعاب):

ويشتمل هذا المستوى على ترجمة الحقائق والمعاني من صورة إلى أخرى وتفسير العلاقات وتوقّع حدوث شيء أو استنتاجه من بيانات معطاة (التنبؤ). وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول فهم واستيعاب الحقائق والمعلومات وتفسيرها وكذلك حول استخلاص النتائج من البيانات بل والتنبّؤ بها كأن نسأل المتعلِّم ـ على سبيل المثال ـ أن:

(أ) يشرح معنى بيت الشعر التالي:

مِكَرٍّ مِفَرٍّ مُقْبِلٍ مُدْبِرٍ معًا   كجُلْمودِ صَخْرٍ حَطَّهُ السَّيْلُ مِنْ عَلِ

(ب) يستخلص من رسم بيانيّ تزايد عدد طلّاب المدرسة في السنوات الخمس الأخيرة (أو نعطيه بيانات ونسأله ترجمتها إلى رموز في رسم بيانيّ).
(جـ) يتنبّأ بما سيحدث إذا زاد عدد السكّان وقلّت المواد الغذائيّة في بلد من البلدان.
(د) يعلّل لماذا نعتبر عمليّة التبخير تبريدًا لما حولها.

٣ ـ مستوى التطبيق (الاستعمال والقياس):

ويُعنى هذا المستوى بقدرة المتعلِّم على استخدام معلوماته وخبراته في مواقف جديدة أو في حلّ مشكلات لم يسبق له مواجهتها بالاعتماد على خبرته في حلّ مشكلة مشابهة. وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول تطبيق المعلومات في مواقف جديدة كأن نسأل المتعلِّم ـ مثلًا ـ أن:

- يشرح فكرة ميزان الحرارة بعد دراسته للعلاقة بين الحرارة وتمدُّد السوائل.
- يكتب مقالًا عن حقوق المرأة في الإسلام بعد دراسته للقرآن الكريم.
- يصمّم جهازًا لتقطير ماء البحر بعد دراسته لعمليّتي التبخير والتكثيف (بالتسخين والتبريد على التوالي).
- يحلّ مسألة رياضيّة أو فيزيائيّة بعد معرفته لبعض القوانين ذات العلاقة كأن يجد المسافة بين جبلين ـ مثلًا ـ بعد معرفته لسرعة الصوت في الهواء وزمن حدوث صوت ما...

٤ ـ مستوى التحليل (تجزِّئ العناصر والعلاقات):

ويُعنى هذا المستوى بالقدرة على تجزّئ الفكرة إلى عناصرها المختلفة وتحديد العلاقـة بين هذه العناصر. وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول العلاقات بين عناصر الفكرة الواحدة وأجزائها، كأن نسأل المتعلّم ـ مثلًا ـ أن:

- يذكر أسباب الاستقرار السياسيّ في بلد من البلدان.
- يستخلص المعاني الإنسانيّة في شعر المتنبّي.
- يميّز بين الخبر الصادق والخبر الكاذب.
- يصف العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحيّة في إحدى البيئات الطبيعيّة.
- يعلّل عدم صلاحيّة الصحراء للزراعة.

٥ ـ مستوى التركيب (التأليف والتكوين):

ويرتبط هذا المستوى بالسلوك الابتكاريّ للمتعلّم حيث يُطلب منه إنتـاج شيء جـديـد بالنسبة له وتكوين كلٍّ متكامل من معطيات جزئيّة متفرّقة. وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول القدرة على تجميع الأجزاء وربط الأفكار والأشياء مع بعضها البعض لكي تعطي شيئاً جديدًا بالنسبة للمتعلّم له معنى، كأن نسأله ـ مثلًا ـ أن:

- يكتب رسالة إلى ناظر المدرسة يوضح له فيها أسباب تذمّر الطلبة من النشاط المدرسيّ.
- يبيّن مضارّ التدخين على صحّة الإنسان.
- يرسم تخطيطًا لدورة الماء (أو الآزوت) في الطبيعة (بشرط أن لا يكون قد درس رسمًا تخطيطيًّا للدورة من قبل).
- يصمّم نموذجًا لذرّة عنصر معيّن بعد دراسة الصفات المميّزة للعنصر.
- يكوّن جملة مفيدة من كلمات مبعثرة....

٦ ـ مستوى التقويم (إصدار الأحكام):

ويُعنى هذا المستوى بالقدرة على الحكم على الأشياء والأفكار في ضوء معايير معيّنة. وتدور أسئلة التقويم في هذا المستوى حول قدرة المتعلّم على إصدار الأحكام، كأن نسأله ـ مثلاً ـ أن:

- يبرهن صحّة نظريّة من النظريّات أو يبدي رأيه فيها.
- يحكم على صحّة الأخبار التي يسمعها في الإذاعة أو يقرأها في الصحف.
- يكتب رأيه حول «معجم الكيلانيّ في مصطلحات الحاسب الآليّ» من حيث نوعيّة المفردات وكمّيّتها وحداثتها.
- يوضح رأيه في كثرة استهلاك الماء، ويبيّن الأسباب التي بنى عليها حكمه.

هذا، ويلاحَظ أنّ هناك قدرًا من التداخل بين مستويات المجال المعرفيّ وخاصّة بين الفهم والتحليل، وبين التحليل والتقويم. حيث إنّ الفهم يتطلّب التفسير، وكذلك التحليل. كما إنّ التقويم يتطلّب تحليل الموضوعات والأفكار قبل الوصول إلى تقدير قيمتها وإصدار الحكم عليها

ثانيًا ـ المجال الوجدانيّ (الانفعاليّ):

ويُعنى بالأمور الأخلاقيّة التي يتحكّم فيها بشكل رئيسيّ الضمير. ويهتمّ هذا المجال بتنمية القيم والاتّجاهات والميول.

إنّ صياغة الأهداف الوجدانيّة تبدو أكثر صعوبة من كتابة الأهداف المعرفيّة أو النفسيّة الحركيّة لأنّ السلوك المتوقّع من الطالب لا يمكن ملاحظته تمامًا. فالمدرِّس مثلًا لا يستطيع التأكّد دائمًا من وجهة النظر التي يحملها المرء تجاه قضيّة ما، أو كيف يشعر نحوها، وما هو إحساسه الحقيقيّ تجاه من يحبّ أو يكره. وبالإضافة إلى ذلك فقد لا يظهر أو ينعكس السلوك الوجدانيّ إلّا بعد مضيّ فترة من الزمن وربّما في ظروف معيّنة، وقد يكون هناك أيضًا شيء من التناقض بين ما يشعر به الإنسان وبين ما يفعله في حياته ومسلكه. هذه الصعوبات وغيرها لا تمنع في الحقيقة من تدريب المدرّسين على صياغة الأهداف الوجدانيّة، ولكن عليهم أي المدرِّسين أن يتوخّوا الحذر وأن لا يجهدوا أنفسهم في كتابة الشروط والمستويات التي يستطيعون التحكّم أو التنبّؤ فيها بالسلوك الانفعاليّ (الوجدانيّ). هذا، وقد صنّف العالم التربويّ كراثـول الأهداف الوجدانيّة في خمسة مستويات هي كما يلي[1]:

١ ـ الاستقبال (التيقّظ والإدراك): Receiving

مثال:

١ ـ ما شعورك وأنت تستمع إلى خطبة الإمام في صلاة يوم الجمعة؟
٢ ـ عبّر عن إحساسك تجاه الخسائر البشريّة والمادّيّة لحرب الخليج.

(١) Krathwohl. David R.: Bloom B.S. and Masia. Bertram B (1964): «Taxonomy of Educational Objectives - Affective Domain» New York. McKay Company.

٢ ـ **الاستجابة: Responding**

مثال:

١ ـ عبِّر عن سرورك عند قراءتك نبأ هبوط الإنسان على سطح القمر.

٢ ـ ما شعورك بعد قراءتك لقصّة «مع الأيّام» لطه حسين؟

٣ ـ **التقييم: Valuing**

مثال:

١ ـ كيف تعبّر عن رغبتك في المحافظة على نظافة بلدتك؟

٢ ـ ما موقفك تجاه قضيّة مشاركة المرأة في الانتخابات النيابيّة؟

٤ ـ **التنظيم: Organization**

مثال:

١ ـ علِّل مشاركتك في ندوة حقوق الإنسان.

٢ ـ كيف تكبح عداءك تجاه الأشخاص الذين يعارضونك الرأي في الحقوق الإنسانيّة؟

٥ ـ **الضبط (القيم الأخلاقيّة التي تحكم السلوك): Characterization**

مثال:

١ ـ برهن عمليًّا بأنّه ليس عندك خداع نفسيّ.

٢ ـ ما هو إحساسك وأنت على وشك أن تغيّر رأيك تجاه قضيّة عندما يظهر برهان بأنّ رأيك كان خاطئًا.

ثالثًا ـ المجال النفسيّ الحركيّ (النفسحركيّ):

ويُعنى بالجانب الجسديّ للمتعلّم. ويركّز على تنمية المهارات الحركيّة واليدويّة التي يتطلّب أداؤها تناسقًا حركيًّا نفسيًّا وعصبيًّا. أمّا الأهداف النفسيّة الحركيّة، وهي الخاصّة بالعمل العضليّ الناشىء عن عمليّة عقليّة، فيمكن صياغتها بسهولة أكثر من الأهداف الوجدانيّة وذلك لسهولة تحديد الظروف التي سيتمّ التعلّم بواسطتها، وكذلك المستوى التحصيليّ المرغوب الوصول إليه. هذا، وقد صنّفت العالمة الأمريكيّة سمسون الأهداف النفس ـ حركيّة إلى سبعة مستويات كما يلي[١]:

(١) Simpson, Elizabeth Jane (1972): "The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain", Washington, D.C., Gryphon House.

١ - الإدراك الحسّيّ:

مثال:

١ - ميّز بين الحارّ والبارد.

٢ - اعرف صوت العادم المثقوب في سيّارتك.

٢ - الشروع/الاستعداد:

مثال:

١ - وضّح طريقة عمل قرص كعك.

٢ - اشرح كيف يمكن استعمال الحاسب الآليّ في معالجة البيانات.

٣ - الاستجابة الموجَّهة:

مثال:

١ - وضّح طريقة التحيّة باليد.

٢ - قلّد حركة المدرِّب في الجودو

٤ - الآليّة:

مثال:

١ - ازرع أشتال النعناع في حديقتك.

٢ - ارسم مخطّطًا يبيّن طريقة الوصول إلى المدرسة.

٥ - الاستجابة الظاهريّة المعقّدة:

مثال:

١ - شَغِّل الحاسب الآليّ بطريقة سليمة.

٢ - اعزف هذه القطعة الموسيقيّة على البيانو.

٦ - المواءمة/التكييف:

مثال:

١ - استعمل مهارتك في الحياكة لإنتاج تصميم جذّاب.

٢ - استخدم حركات الرقص الإيقاعيّ للتعبير عن قصّتك.

٧ - الإنشاء/الخَلْق:

مثال:

١ - ضع كلمات أغنية ولحِّنها بنفسك.

٢ ـ ضع مخطّطًا لديكور منزلك ونفّذه بنفسك.

يبدو واضحًا من الأمثلة السابقة أنّ الأنواع الثلاثة من الأهداف متّصلة مع بعضها البعض وغير منفصلة كما يبدو، فمثلًا جميع المهارات النفسيّة الحركيّة تشتمل على عناصر من المعرفة والوجدان وكذلك الحال مع الأهداف الوجدانيّة التي تتطلّب قدرًا كافيًا من المعرفة والقدرات الحركيّة النفسيّة، كما يمتدّ مجال المعرفة إلى كلٍّ من مجالَي الوجدان والنفسحركيّ.

٢ ـ ٢ ـ ٤ التقويم الذاتيّ للدرس:

ونقصد به هنا ملاحظة المدرِّس عن سير الدرس الذي قدّمه للصف حيث يتوجّب عليه تدوين هذه الملاحظة في دفتر التحضير بعد كلّ درس يقدّمه للطلبة ويذكر فيها ما إذا كان قد تمّت تغطية المادّة التي أعدّها لهذا الدرس، وهل تمّ تحقيق الهدف أو الأهداف التي وضعها للدرس، وهل استوعب التلاميذ المادّة التي أُعطيت ونحو ذلك. مثل هذه الملاحظة تفيد المدرّس كثيرًا عندما يبدأ في اليوم التالي الإعداد لدرس جديد، إذ يستطيع على ضوء الإنجاز السابق التخطيط للدرس القادم، ويبدأ من حيث انتهى في اليوم السابق أو يعيد شرح المادّة أو بعضها إذا رأى أنّ الموقف التعليميّ يتطلّب ذلك.

هذا، وبإمكان الموجِّه الفنّيّ المتمرّس أن يحكم بسهولة على مدى جودة خطّة الدرس ومدى اهتمام المدرِّس ونجاحه في إعداده للدرس من خلال عدد من الأدلّة والمعايير التي نذكر بعضها فيما يلي:

١ ـ هل عنوان الدرس أو الموضوع مثبت على السبّورة بوضوح؟

٢ ـ هل هناك خطة للدرس مدوّنة في سجلّ إعداد الدروس؟

٣ ـ هل الموادّ التعليميّة والوسائل المعينة متوفّرة داخل الصفّ ومعدَّة للاستخدام في الوقت المناسب؟

٤ ـ هل المدرِّس واثق من خطواته في تقديم الدرس أم إنّه يبدو مرتجلًا وينتقل من نقطة إلى أخرى دون ربط أو تنسيق ودون تركيز أو هدف؟

٥ ـ هل يطيل المدرِّس في شرح نقاط لا تحتاج إلى إطالة؟

٦ ـ هل يكرّر ويعيد شرح المادّة أو أجزاء منها بعد أن يتبيّن أنّ غالبيّة الطلّاب قد تمكّنت من المادّة واستوعبتها؟

٧ ـ هل يبدو المدرِّس مندمجًا في التدريس أم إنّه يتلهّف لسماع الجرس معلنًا انتهاء الدرس؟

٨ ـ هل تمّ إشغال الطلبة بمهمّات وأنشطة تعليميّة وفقًا لخطّة مرسومة أم إنّ ذلك تمّ بطريقة عشوائيّة؟

٩ ـ هل يعتمد المدرِّس على أنشطة مرسومة في إدارته للصفّ أم إنّه يعتمد على التهديد والوعيد؟

١٠ ـ هل شهد الدرس فترات من الملل والفراغ مقرونة بانعدام أيّ نشاط بنّاء؟

١١ ـ هل تمكّن المدرِّس من توصيل أهداف الدرس إلى طلّابه بأيسر السبُل؟
١٢ ـ هل كان للدرس بداية ووسط ونـهاية؟

٢ ـ ٣ اختيار طريقة التدريس:

تبيَّن لنا من مرحلة التخطيط والإعداد للدرس أهمّيّة دور الموجِّه الفنّيّ في معاونة المدرِّس للتعرّف على الأهداف وتحديدها ولاختيار نموذجٍ مناسب يمكنه اتّباعه والاسترشاد به عند تحضير الدروس. بعد ذلك يأتي دور الموجِّه الفنّيّ في مساعدة المدرِّس للتعرّف على طرق التدريس المختلفة واختيار الطريقة الأنسب لتقديم المادّة الدراسيّة وعَرضها على الطلّاب.

٢ ـ ٣ ـ ١ الطرق المختلفة للتدريس[١]:

فيما يلي فهرسة لطرق التدريس التي يمكن للموجِّه الفنّيّ عرضها على المدرِّس ليختار من بينها الطريقة التي تناسبه في عمليّة التدريس[٢]:

١ ـ طريقة هربارت التي تقوم على جهد المدرِّس، وتتضمّن خطوات الإعداد والعرض والموازنة والتعميم والتطبيق.

٢ ـ طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وهي الطريقة التقليديّة المقرونة بالتلقين، وتتضمّن الشرح والوصف والسرد والإيضاح. وتعتمد هذه الطريقة كذلك على جهد المدرِّس والإلقاء اللفظيّ وهي قريبة الشبه بطريقة هربارت الكلاسيكيّة.

٣ ـ طريقة النشاط الذاتيّ للمتعلِّم وهي الطريقة التي نادى بها روسّو وفروبل، وتقوم على احترام المتعلِّم، والاهتمام باللعب كوسيلة لفكّ قوى الطفل الباطنيّة وإظهارها واستغلالها أو استثمارها في التعلّم.

٤ ـ طريقة حلّ المشكلات لجون ديوي وتقوم على تنمية التفكير العلميّ السليم والمستنير لحلّ المشكلات.

٥ ـ طريقة التعيينات التي ابتكرتها المربّية هيلين باركهرست وتسمّى أحيانًا طريقة دالتون نسبة إلى بلدة دالتون في أميركا حيث وضعت باركهرست في عام ١٩١١ خطّة لتعليم الأطفال كلّ حسب قدرته وميوله. وتراعي هذه الطريقة الفروق الفرديّة وتعوِّد التلاميذ على تحمّل المسؤوليّة لكنّها لا تشجّع الطلّاب الكسالى، وتهتمّ كثيرًا بالامتحانات وحفظ المعلومات دون تطبيقها.

(١) يعرّف البعض طريقة التدريس بأنّها إجراء منظّم في استخدام المادّة العلميّة والمصادر التعليميّة وتطبيق ذلك بشكل يؤدّي إلى تعلّم التلاميذ بأيسر السبل بعيدًا عن المحاولة والخطأ.

(٢) لمزيد من التفصيل حول طرق التدريس المختلفة يمكن الرجوع إلى المراجع المتخصّصة في طرق تدريس المواد المختلفة (العلوم ـ الرياضيّات ـ اللغات ـ الاجتماعيّات... إلخ.) والتي تجد بعضًا منها في فهرس مراجع الكتاب.

٦ ـ طريقة المشروع لكلباترك وهي تقوم على إيجابيّة التلميذ واستغلال نشاطه وتنمية الاتّجاهات والميول الانفعاليّة لديه.
٧ ـ طريقة الاستكشاف وهي متفرّعة عن طريقة المشروع وحلّ المشكلة. تعتمد على التجريب العمليّ أو البحث الميدانيّ، وفيها يتمّ التأكيد على الجهد الذاتيّ للمتعلّم الذي يقوم باستكشاف الحقائق والتوصّل إلى الحلول المناسبة بنفسه. وتقلّص هذه الطريقة دور المعلّم بحيث يصبح مجرّد مستشار يجيب على استفسارات المتعلّمين ويمدّهم بنصائحه وإرشاداته وخبراته كما يساعدهم في توفير الوسائل المعيّنة والمراجع الضروريّة والتخطيط اللازم لعمليّة التعلّم.
٨ ـ طريقة التعلّم الذاتيّ أو التعلّم الفرديّ بواسطة الكومبيوتر أو برامج التعليم المبرمج. هذه الطريقة متفرّعة عن طريقة الاستكشاف وتسمّى أحيانًا التعليم المبرمَج وفيها تأكيد قويّ على الجهد الذاتيّ للمتعلّم.
٩ ـ طريقة الدراسة الحرّة والبحث وتقديم التقارير الشفويّة أو التحريريّة.
١٠ ـ طريقة الوحدة لهنري موريسون القائمة على منهج المشاكل الحسّيّة بطريقة المشروع، وهي تجمع مزايا طريقتي هربارت وديوي.
١١ ـ طريقة المناقشة وتؤكّد على إيجابيّة التلاميذ ومشاركتهم الفعليّة في الدرس. يقوم المدرّس في هذه الطريقة بتقديم المعلومات إلى التلاميذ بأسلوب يركّز على طرح الأسئلة وإثارة الحوار بين المدرّس والتلميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية.
١٢ ـ طريقة تدريس الكتب المقرَّرة وترتبط بالطريقة التقليديّة.
١٣ ـ طريقة استخدام التقنيّات التربويّة والمختبرات (الدروس العمليّة).
١٤ ـ طريقة الرحلات العلميّة وهي مرتبطة بطريقة المشروعات.

وهناك أيضًا طرق ووسائل تعليميّة أخرى كثيرة يستطيع المدرّسون استخدامها مثل التمثيل، التمارين، الواجبات المنزليّة، الدراسة الحرّة، الامتحانات.... إلخ.

هذا، ويمكن التنويع في طرق التدريس أو استخدام أكثر من طريقة في وقت واحد، فقد يحاضر المدرّس في مجموعة كبيرة ويُجري المناقشة في مجموعات صغيرة. كذلك فإنّ التدريب على تمارين الكتب المقرّرة يمكن أن يتم بطريقة شفويّة أو تحريريّة، وقد يستخدم المدرّس أسلوب الإلقاء ثمّ المناقشة أو تمثيل الأدوار في حصّة دراسيّة واحدة. وبدون الدخول في التفاصيل فإنّ الإجراءات والطرق والوسائل المتوفّرة للمدرّسين أوسع بكثير ممّا يعتقدون أحيانًا، ولكنّ المهمّة الصعبة تكمن في عمليّة الاختيار من هذه الأنواع المختلفة.

إنّ مهمّة اختيار الطريقة مهمّة صعبة حقًّا وتضع عبئًا ثقيلًا على عاتق الموجّه الفنّيّ، إذ إنّ عليه أن يرشد المدرّس إلى طريقة جيّدة تساعده على النجاح في عمليّة التدريس وتوصل التلاميذ إلى الهدف المنشود بأيسر السبل. واختيار الطريقة يجب أن يستند إلى أصول معيّنة لا يمكن مجانبتها أو فصلها عن المادّة المراد تدريسها والأهداف المطلوب تحقيقها. غير أنّ المرء لا

يستطيع التأكّد تمامًا من أنّ طريقة أو أسلوبًا أو إجراء معيّنًا سيكون فعّالًا ومثمرًا قبل تطبيقه داخل الصفّ، إلّا أنّ فرص النجاح تكون كبيرة لو استرشد ببعض المعايير والأسس التي يجب أن تتوافر في الطريقة الجيّدة. وهذا ما يقوم بعمله الموجِّه الفنّيّ عندما يبدأ باستعراض الطرق التعليميّة والأساليب التدريسيّة مع المدرِّس. ومن هذه الإرشادات التي قد يقترحها الموجِّه الفنّيّ لاختيار طريقة التدريس الملائمة المعايير المذكورة لاحقًا.

٢ ـ ٣ ـ ٢ معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة:

فيما يلي بعض المعايير التي تساعد المدرِّس في عمليّة اختيار طريقة التدريس المناسبة:

١ ـ مناسَبة الطريقة للأهداف:

إنّ العلاقة بين الطريقة والهدف تكون مباشرة ومتّصلة. فالأهداف وحدها لا تعني شيئًا، وهي مجرّد أفكار في ذهن المدرِّس، لكنّ طريقة التدريس تجعلها ذات معنى بالنسبة للتلميذ، لأنّ الطريقة هي المركبة التي تحمل الهدف من ذهن المدرِّس إلى وجدان الطالب وعقله. وقد قيل بأنّ الأهداف هي الأفكار بينما الطرق هي الأَرْجُل، لذا يلزم أن تكون الطريقة مناسبة للهدف وأن يكون الارتباط بينهما قويًّا لا ينفصم. وقد رأينا أنّ مستويات الأهداف، كما صنّفها العالِم التربويّ بلوم، تتفاوت في الأهمّيّة، وهذا يتطلّب من المدرِّس تنويع أساليب تدريسه لتحقيق الأهداف المرسومة؛ فمثلًا تختلف طريقة تحقيق مستوى المعرفة عن طريقة تحقيق مستوى الفهم أو مستوى البناء والتركيب، وهكذا...

٢ ـ مناسبة الطريقة لطبيعة المادّة الدراسيّة:

المادّة الدراسيّة هي الإزار الذي يكسو الأهداف، لذا يجب أن ترتبط مع الطريقة التدريسيّة ارتباطًا وثيقًا حتّى يمكن توصيل الهدف مباشرة إلى التلاميذ. وتتفاوت الطريقة هنا حسب طبيعة المادّة، فمثلًا قد يناسب مادّة الاجتماعيّات أسلوب المحاضرة والإلقاء، ولكنّه لا يناسب بطبيعة الحال مادّة العلوم التي تعتمد على العمل المخبريّ والتحليل والاستكشاف، وقد يناسب أسلوب الحوار والنقاش أو حلّ المشكلات مادّة اللغة الإنجليزيّة أو العربيّة لكنّه غير فعّال مع مادّة الرياضيّات التي تعتمد على التحليل والبرهان. كما إنّ غزارة المادّة ودسامتها تتطلّبان طريقة فعّالة توصل المدرِّس إلى غايته وتساعده في توضيح وتحقيق الأهداف التي هو بصدد بلوغها. وقد تكون الطريقة مناسِبة لموضوع الدراسة والأهداف، واضحة، ولكنّ المدرِّس يقوم بالتدريس حول المادّة بدلًا من المادّة نفسها. فكم من مرّة دخل فيها الموجِّه الفنّيّ مثلًا حصص اللغة الإنجليزيّة وانتابه العجب من طريقة التدريس حيث لا يدري ما إذا كان المدرِّس يدرّس لغة أجنبيّة فقط أم اللغة العربيّة معها؟ مثل هذا الأسلوب يجعل الأهداف من تعلّم اللغة الإنجليزيّة غامضة في ذهن الطلّاب ممّا قد يترتّب عليه عدم اهتمام بتعلّم المادّة.

٣ ـ مناسَبة الطريقة للدوافع:

ترتبط الطريقة إلى حدّ كبير بالدوافع الخارجيّة التي قد يستخدمها المدرِّس لاستثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم للدرس. وتُعتبر الطريقة جيّدة إذا أثارت حماس التلاميذ وكانت باعثًا لهم على العمل ودافعًا لهم لبذل الجهد من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

٤ ـ مناسَبة الطريقة لمستوى نضج التلاميذ:

يجب أن تكون الطريقة التي يتّبعها المدرّس في تدريس المادّة مناسِبة لأعمار الطلبة واهتماماتهم في تلك السنّ ولمستوى نضجهم العقليّ والجسديّ. وإذا كانت الطريقة فوق مستوى نضج الطلبة صَعُبَ على المدرِّس تحريك دوافع التلاميذ الباطنيّة واستغلال نشاطهم العقليّ واليدويّ. فمثلًا نجد أنّ أسلوب المحاضرة لا يفيد الطلبة الصغار عند دراستهم لمادّة العلوم حيث يصبح التدريس لهم في هذه الحالة مرهقًا ومملًا لأنّ الطريقة تتجاوز طاقتهم ومستوى نضجهم. كما إنّه من العبث أن تطلب من التلاميذ الصغار أو الذين يفتقدون الدوافع الرجوع إلى المراجع والبحث عن المعلومات في بطون الكتب. يتوجّب على المدرّس أيضًا مراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ وأن يكون على وعي بالمستوى العلميّ الذي وصل إليه التلاميذ أو على علم بمستوى تحصيلهم المعرفيّ وخبراتهم السابقة.

٥ ـ مناسَبة الطريقة للمدرِّس:

كلّ مدرّس فريد بشخصيّته ويتمتّع بمميّزات قد لا تتوفّر عند غيره. فبعض المدرّسين محاضرون مبدعون بينما البعض الآخر منهم يكون أكثر نجاحًا في تدريس المجموعات الصغيرة. كما إنّ بعض المدرّسين لديهم براعة في تمثيل الأدوار وشرح المادّة وتقديمها بأسلوب يجذب انتباه الطلّاب، بينما نرى مدرّسين آخرين يهتمّون بالحقائق أكثر من اهتمامهم بالأسلوب. وهناك مدرّسون تتوفّر لديهم خلفيّة كافية في موضوعٍ ما بينما تنعدم مثل هذه الخلفيّة عند غيرهم من المدرّسين. وهكذا تتنوّع قدرات المدرّسين وسمات شخصيّاتهم. والمدرّس الجيّد هو الذي يكون مدركًا لقدراته وحدود إمكانيّاته فيختار الطريقة التي تناسب تلك المؤهّلات حتّى لا يعرّض نفسه للفشل أو الإحباط.

٦ ـ مناسَبة الطريقة للزمن المُتاح:

تتضمّن طريقة التدريس عادة مقادير متفاوتة من الإلقاء والربط والتطبيق والمراجعة، وإثارة الأسئلة التي تستدعي التفكير، بل وربّما تتضمّن أيضًا المطالعة الخارجيّة والبحث في المراجع. غير أنّ ذلك يعتمد إلى حدّ كبير على طبيعة الموضوع والوقت النسبيّ المُتاح لتدريسه. وفي مدارسنا تمثّل الفترات الدراسيّة بعدد الأسابيع أو الشهور أو الفصول وهي من الثوابت التي لا تتغيّر تبعًا لحاجة المادّة ممّا قد يضطر المدرِّس إلى تعديل في محتوى المادّة أو

حجمها حتّى يتمكّن من الانتهاء من تدريسها في حدود الزمن المقرّر أو أنّه يغضّ النظر عن إعطاء بعض التفاصيل أو الشرح الوافي للمادّة ممّا ينتج عنه تفاوت في معرفة المادّة واستيعابها من قِبل الطلّاب الذين يتفاوتون في قدراتهم واستعداداتهم. كما إنّ المدرّس قد يلجأ بسبب ضغط الوقت إلى تحويل جزء كبير من المادّة المقرّرة إلى واجبات منزليّة، أو إلى السير في التعلّم حسب القدرة الذاتيّة للطالب. في ظلّ هذه القيود يُطلب من المدرِّس أن يكيّف طريقته في التدريس مع الزمن المتاح له داخل الفصل حتّى يأتي تدريسه منظّمًا وفعّالًا.

٧ ـ مناسبَة الطريقة للموارد والتسهيلات:

يجب أن يضع المدرّس في اعتباره عند تبنّي طريقة تعليميّة إمكانيّة الوصول للمصادر أو الموارد الخاصّة بها دون إرهاق الطلبة بالأعباء المادّيّة، فلا يجوز مثلًا أن يُفترض بأنّ جميع المصادر التعليميّة خارج المدرسة متاحة دائمًا لجميع الطلبة كأن يكون لدى جميع البيوت مَراجع وموسوعات أو أدوات كهربائيّة يمكن أن يتدرّب عليها الطلبة، أو أنّ باستطاعة التلاميذ الحصول عليها من المكتبات أو المعارض العامّة. وحتّى لو توفّرت هذه المصادر في المكتبات أو المختبرات أو المعارض فإنّ بعض الطلبة لا يستطيع الحصول عليها أو الوصول إليها بسبب مشكلة الانتقال والمواصلات أو التكلفة أو الأعمال الإضافيّة التي يقومون بها بعد انتهاء الدوام المدرسيّ، أو بسبب قلّة عددها، وغير ذلك كثير. وهذا يوجب على المدرّس أن يتوخّى الحذر في تعيين مصادر المعلومات والتسهيلات التعليميّة التي يمكن الوصول إليها بسهولة ويسر من قِبل جميع الطلّاب.

٢ ـ ٣ ـ ٣ تنويع طرق التدريس:

إنّ الطريقة الجيّدة في التدريس هي التي تُحدث التعلّم بأقصر السبل وأيسرها. ومثل هذه الطريقة تتميّز عادة بمعايير معيّنة نذكر منها ما يلي:

١ ـ وضوح الأهداف والسبل.
٢ ـ مراعاة مستوى نضج التلاميذ.
٣ ـ مراعاة طبيعة المادّة الدراسيّة ومتطلّباتها.
٤ ـ مراعاة التسهيلات المتوفّرة.
٥ ـ مراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ.
٦ ـ إثارة اهتمام المتعلّم ودوافعه.
٧ ـ إيجابيّة المتعلّم ومشاركته الفعليّة في الدرس.
٨ ـ توظيف المادّة الدراسيّة وربطها بحياة المتعلّم وخبراته.

إنّ من يتمعّن في المعايير السابقة يدرك أنّ التنويع في طرق التدريس تحتّمها طبيعة الموادّ الدراسيّة ومستوى نضج المتعلّمين وكذلك أهداف الدرس والوسائل التعليميّة المتوفّرة.

فدروس العلوم ـ مثلًا ـ تحتاج إلى طريقة التجريب العمليّ والاستكشاف أو إلى طريقة حلّ المشكلات، بينما تنفع مع دروس الاجتماعيّات طرائق المحاضرة أو المناقشة أو الرحلات. وكذلك نجد أنّ الدرس الذي يهدف ـ مثلًا ـ إلى تنمية المهارات اليدويّة أو الحركيّة تختلف طريقة تدريسه عن الدرس الذي يهدف إلى تنمية التفكير والتعليل والقدرة على الحوار والمناقشة. كما وتتحكّم التسهيلات التعليميّة كذلك بتحديد طريقة التدريس حيث تساعد أدوات التعليم المبرمَج ـ مثلًا ـ أو أجهزة الكومبيوتر على تبنّي طريقة التعلّم الذاتيّ، بينما تناسب أجهزة العروض الضوئيّة طريقة المحاضرة وتتطلّب دروس التشريح في مادّة الأحياء طريقة الاستكشاف. وهكذا نجد أنّه حيثما تتنوّع طبيعة المادّة العلميّة أو أهداف الدرس ووسائله تتنوّع تبعًا لذلك طرق التدريس المتّبعة. أضف إلى ذلك كلّه أنّ تنوّع طرق التدريس يساعد في مقابلة الفروق الفرديّة بين التلاميذ. فالتلميذ المراهق الذي لا تشدّه ـ مثلًا ـ طريقة المحاضرة أو الإلقاء فيسرح بذهنه خلالها قد تفيده طريقة المناقشة أو طريقة حلّ المشكلات. والتلميذ الذي لا تساعده قدراته على مجاراة تلاميذ الصفّ من حيث التحصيل الدراسيّ واستيعاب مفاهيم الموضوع قد تنفع معه طريقة التعيينات أو الوحدات الدراسيّة أو التعلّم الذاتيّ وهكذا...

ونحن بهذا لا ننصح المدرِّس بضرورة تنويع طرق تدريسه خلال العام الدراسيّ فحسب، وإنّما ننصحه أحيانًا بضرورة تنويع هذه الطرق في الحصّة الواحدة. ذلك أنّ تنويع الأنشطة وتنويع طرق التدريس في الحصة يساعد على منع الملل، ويشوّق الطلّاب للدرس، كما يساعد في التغلّب على معضلة الفروق بين التلاميذ، وبالتالي في تحقيق أغراض عمليّة التعليم والتعلّم وإيصال المتعلّمين إلى الأهداف المنشودة.

٢ ـ ٤ عمليّة تقديم الدرس:

بعد أن يقوم الموجِّه الفنّيّ بمساعدة المدرِّس في تعرُّف الأهداف العامّة وتحديد الأهداف السلوكيّة الخاصّة بموضوع من الموضوعات، وبعد وصف المهمّات التعليميّة وتعيين النموذج المناسب للتخطيط وإرشاده في كتابة خطّة الدرس وتحديد الأنشطة أو المهارات التي سيقوم الطالب بإنجازها، وبعد اختيار طريقة التدريس تبدأ بعد ذلك عمليّة التطبيق الفعليّ للدرس حيث يكون المدرِّس، لا سيّما الجديد في مهنة التدريس، قد اكتسب من ساعات الإعداد السابقة شعورًا بالثقة والاطمئنان بأنّ مهمّته ستُكلَّل بالنجاح. والموجِّه الفنّيّ الذي ساعد المدرِّس في مرحلتَي التخطيط واختيار الطريقة التعليميّة يحاول أيضًا في هذه المرحلة معاونته في ترجمة خططه إلى عمل داخل حجرات الدراسة.

إنّ التدريس فنّ أشبه ما يكون بالتمثيل المسرحيّ حيث يلعب فيه المدرِّس دور الممثِّل الذي يبذل جهد طاقته لجذب انتباه الجمهور (وهم الطلبة هنا) وشدِّهم إلى أحداث المسرحيّة ومتابعتها حتّى النهاية، والمادّة الدراسيّة تشبه تسلسل أحداث الرواية المسرحيّة التي تحتاج إلى

إعداد جيّد وإخراج مُحْكَم كي يستفيد منها الجمهور. وكالرواية المسرحيّة لا بدّ وأن يكون للدرس بداية ووسط ونهاية حتى لا يسير بشكل مشوّش ويتداخل ما يجب أن يُقال في وسطه مع ما يجب أن يقال في بدايته أو نهايته. هذا، وسوف نتحدّث عن هذه الأقسام الثلاثة للدرس كلّ على حدة حيث إنّ لكلّ منها أهدافه وإجراءاته الخاصّة به.

٢ - ٤ - ١ بداية الدرس:

يُعرف هذا الجزء من الدرس عادة بمرحلة التمهيد والإعداد وهو شبيه بالفقرات القليلة الأولى من بداية القصّة من حيث الأهمّيّة والإعداد. فكما أنّ كاتب القصّة يدرك حقّ الإدراك بأنّ اهتمام القارئ يجب أن يُستثار منذ البداية كذلك يحاول المدرِّس أن يستقطب انتباه طلّابه لمتابعة إجراءات الدرس حتّى النهاية. يبذل الكاتب مثلًا جهد طاقته في مطلع القصّة للتأثير على القارئ حتّى يستجيب إلى رسالته بطريقة تجعله يطلب المزيد من المعرفة عن الموضوع لدرجة أنّه قد لا يترك الكتاب حتّى يُلِمّ بخيوط القصّة جميعها. وبالمثل يحاول المدرِّس استثارة الطلّاب وتهيئتهم لاستقبال ومتابعة حيثيّات الدرس. هذا الأمر يتطلّب منه عند كتابة خطّة الدرس أن يضمّنها بعض الوسائل والإجراءات التي تخلق دافعيّة لدى الطلّاب للاهتمام بالمادّة منذ بداية الدرس. ومع أنّ هذه الأساليب قد تكون شخصيّة وتتفاوت من مدرِّس إلى آخر إلّا أنّه يمكن بمساعدة الموجِّه الفنّيّ وضع أسس عامّة للبدء في الدرس والتمهيد له وذلك على النحو التالي:

١ - قد يبدأ المدرِّس درسه بإحضار مقالة أو قصّة مرويّة في الصحف المحلّيّة لها علاقة بموضوع الدرس، ويفضّل أن تكون مثيرة للجدل والنقاش. يقوم المدرِّس بقراءة جزء منها أمام الطلّاب لإشعارهم بأنّ موضوع الدرس له أهمّيّة ومداولة في حياتهم العامّة وبذلك يستثير اهتمامهم بالدرس ويحفزهم لمتابعته.

٢ - قد يبدأ المدرِّس درسه بوسيلة إيضاح كأن يُحضر إلى الصفّ عيّنة أو صورة أو مجسّمًا أو نموذجًا من الفنون أو النحت أو بعض العملات النقديّة أو الرسومات تكون لها علاقة بموضوع الدرس المراد إعطاؤه في ذلك اليوم. هذه الوسائل وغيرها قد تثير ردّ فعل لدى الطلّاب بطريقة ما تجعلهم يُبدون اهتمامًا أكثر بموضوع الدرس بهدف الحصول على معلومات وافية حول النماذج التي أحضرها المدرِّس للفصل والتي تشكّل جزءًا من عناصر الدرس.

٣ - قد يبدأ المدرِّس درسه بعرض شريط للصور المتحرّكة أو تشغيل شريط صوتيّ مسجّل عليه حديث أو خطبة أو تمثيليّة أو مقابلة أو ندوة أو مقتطفات شعريّة أو موسيقيّة وغير ذلك بهدف توفير إثارة كافية لجعل الطلّاب يندمجون بالدرس ويُبدون اهتمامًا بالمادّة المعنيّة ذات العلاقة.

٤ - قد يبدأ المدرِّس درسه بطرح سؤال يثير مشكلة معيّنة تحتاج إلى حلّ، أو بذكر أهمّيّة

الموضوع للطلّاب وكيف أنّه سيكون له معنى في حياتهم العامّة في المدى القريب أو البعيد.

٥ ـ قد يبدأ المدرِّس درسه بمراجعة قصيرة وهادفة للدرس السابق سواء بتلخيص ما أُخذ في ذلك الدرس مع بيان علاقته بموضوع اليوم، أو عن طريق طرح بعض الأسئلة على طلبة الصفّ تكون مبنيّة على خبراتهم السابقة تمشّيًا مع المبدإ التربويّ القائل بالبدء في عمليّة التعلّم ممّا يعرفه التلميذ.

٦ ـ قد يبدأ المدرّس درسه بتحليل نتائج امتحان أُخذ في اليوم السابق لإطلاع الطلبة على نقاط القوّة والضعف عندهم وطبيعة أخطائهم وكيف يمكن معالجتها.

٧ ـ قد يبدأ المدرِّس درسه بالاعتماد على الخبرة الحسّيّة المباشرة والتجارب العمليّة التي تنمّي روح الاستكشاف لدى الطلبة وتستجيب لحبّ الاستطلاع عندهم، خصوصًا في دروس العلوم.

هذه بعض الأساليب التي قد يبدأ بها المدرِّس درسه. غير أنّه يمكن بمساعدة الموجِّه الفنّيّ استنباط طرق وإجراءات فعّالة حسب ظروف وطبيعة المادّة المراد تدريسها. والموجِّه يدرك بأنّ نصف المعركة يُكتسب إذا نجح المدرِّس في استقطاب عواطفَ وأفكار وميول التلاميذ وجعلها متّجهة إليه ومهيّئة لاستيعاب موضوع الدرس. إنّ مثل هذا التمهيد ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة لإثارة تفكير التلميذ وميوله ووضعها في إطار الاستقبال. لهذا يجب أن يكون الإعداد جذّابًا وحافزًا على العمل. هذا، ومن المفيد أن يبدأ المدرِّس درسه بشيء من الحماس حتّى ولو كان قد درّس الموضوع من قبل. كما إنّ الدرس الناجح هو الذي يسيطر عليه النظام والتنظيم منذ البداية مع الاهتمام بجميع الطلبة في الفصل وعدم الانهماك بالحديث مع بعض الطلبة وإهمال الآخرين.

٢ ـ ٤ ـ ٢ عرض الدرس:

عندما يشعر المدرِّس بأنّ الطلبة قد أصبح لديهم الاستعداد الكافي لتلقّي المادّة الجديدة وتهيّأوا لها يتحرّك إلى صلب الموضوع. ليس هناك معيار ثابت لفترة الإعداد والتمهيد بل إنّ الأمر متروك لفطنة المدرِّس وخبرته. والمدرِّس الخبير يدرك متى يكون الطلّاب مستعدّين لتلقّي المادّة الجديدة، ومتى يبدأ، وكيف ينتقل من نقطة إلى أخرى، وأيّ أسلوب يُعطي أفضل النتائج، ومتى يبطئ أو يسرع، ومتى يلخّص أو ينهي الدرس. ويستطيع الموجِّه الفنّيّ مساعدة المدرِّس في تقديم الجزء الرئيسيّ من الدرس عن طريق استعراض مهارات التدريس الفعّالة وتفحّصها معه، ومن ثمّ مساعدته في اختيار الأنشطة وطريقة التدريس المناسبة من بين الطرق التي سبق وذكرناها. وسوف نلقي الضوء هنا على ثلاث من هذه الطرق والأساليب التي تُستخدم على نطاق واسع في التدريس وهي: أسلوب المحاضرة أو الإلقاء، أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب تنويع الأنشطة والحوافز.

أولًا ـ أسلوب المحاضرة أو الإلقاء:

وهو أسلوب تقليديّ لكنّه يُستخدم في مدارسنا على شكل إلقاء وفي الجامعة على هيئة محاضرة حيث مجموعات الطلبة تكون عادة كبيرة هناك. ويتضمّن هذا الأسلوب الشرح والوصف والتوضيح وفيه يكون للمدرِّس النصيب الأكبر من وقت الدرس المقرَّر حيث يسيطر على مسرح الدرس معظم الوقت متحدّثًا وشارحًا ومناقشًا، ولعلّ هذا من أبرز ما يؤخذ على هذه الطريقة، إضافة إلى أنّها تدعو إلى الملل، ولا تناسب التلاميذ الصغار لأنّهم يفتقدون القدرة على التركيز ويميلون إلى الحركة والنشاط وهو أمر لا يتّفق وأصول هذا الأسلوب الذي يتطلّب الهدوء والإصغاء. غير أنّه بمساعدة الموجِّه الفنّيّ وإرشاداته يمكن تحسين طريقة المحاضرة أو الإلقاء وجعلها فعّالة في عمليّة التدريس. ويمكن تلخيص توجيهات الموجِّه الفنّيّ في هذا المجال على النحو التالي:

١ ـ يجب أن تُستخدم هذه الطريقة مع طلّاب على درجة معقولة من النضج الفكريّ والانضباط الذاتيّ تمكّنهم من استيعاب ما يُقال لهم أو يُلقى عليهم.

٢ ـ يجب تنمية مهارات الاستماع لدى الطلّاب حتّى يتمكّنوا من الإلمام بالمحاضرة لأنّ النضج العقليّ وحده غير كافٍ. وعلى المدرِّس الذي يرغب في استخدام أسلوب المحاضرة أن يتحقق ما إذا كان لدى الطلبة مهارة استماع كافية قبل البدء بالتدريس بهذه الطريقة.

٣ ـ يجب أن يستخدم المدرِّس لغة مفهومة للطلّاب فلا يتحدّث بلغة أعلى من مستواهم ولا أدنى من ذلك. كما إنّ عليه أن يكون حريصًا على عدم استعمال مفردات أو عبارات سوقيّة أو عاميّة.

٤ ـ على المدرِّس أن يحضِّر النقاط الرئيسيّة على شكل ملخّص مع أسئلة مفتاحيّة (دليليّة) لتوضيح تلك النقاط.

٥ ـ يجب أن يرافق إلقاء المحاضرة بعض التوضيحات ووسائل الإيضاح لخلق جوّ من الاهتمام والمتابعة. وحتّى استخدام السبّورة في هذا المجال له ميزة كبيرة وأفضليّة.

٦ ـ يجب أيضًا توفير ترتيبات للمتابعة والتقويم وطرح الأسئلة من قِبل الطلّاب، كما إنّ على المدرِّس إجراء نوع من التقويم للتأكّد من أنّ الطلبة قد استوعبوا النقاط التي وردت في المحاضرة.

وكما ذكرنا سابقًا إنّ هذا الأسلوب يصلح للتدريس الجامعيّ أكثر من التدريس في المدارس الثانويّة، إلّا أنّه في حالة وجود مدرِّسين لهم ولع بهذا الأسلوب وميل إلى استخدامه في التدريس فإنّ على الموجِّه الفنّيّ عندئذ إرشادهم إلى الخطوات أو الإجراءات المناسبة للحصول على أفضل النتائج من استخدام هذه الطريقة.

ثانيًا ـ أسلوب المناقشة والحوار:

أسلوب حديثٌ في التدريس يتمّ على شكل تفاعل بين المدرِّس والطلّاب أو بين الطلّاب أنفسهم ويتضمّن مهارتَي المشاركة الجماعيّة، وطرح الأسئلة على النحو التالي:

(أ) مهارة المشاركة الجماعيّة:

تتطلّب هذه المهارة من المدرّس تزويد الطلبة بفرص مستمرّة ومتكرّرة من النقاش لكي يعبّروا من خلالها عن أنفسهم ومشاعرهم وخبراتهم، كما عليه إتاحة الفرصة لجميع الطلّاب بالمشاركة في النقاش على قدم وساق ومنع احتكار المناقشة من قِبل بعض الطلبة. وهذا يستدعي توفير نوع من الجوّ يشعر فيه الجميع بحرّيّة في التعبير عن آرائهم وفي طرح الأسئلة. وإذا شعر الطلّاب بأنّ وجهات نظرهم تُحترم أو يُثنى عليها من قِبل المدرِّس أو الزملاء فإنّهم يندفعون طواعية إلى المشاركة في النقاش.

هذا، وإنّ على المدرِّس في عمليّة إجراء النقاش المحافظة على جعل المحادثة تسير في الخطّ الصحيح وتحت سيطرته. وعادة يقوم المدرِّس بدور الوسيط المشرف على الجلسة وقد يعهد بهذه المهمّة إلى أحد التلاميذ لإدارة النقاش، وعليه أيضاً أن يعلّم التلاميذ كيف يـأخـذون الأدوار في التحدّث وأن يستمعوا عندما يتحدّث الآخرون بل ويحترموا حقّ بعضهم البعض في الحديث. كما إنّ عليه مساعدة التلاميذ بتقييم إجاباتهم وأسئلتهم وحثّهم على تدعيم مواقفهم ووجهات نظرهم بالحقائق والأدلّة والآراء المنطقيّة. ودور الموجِّه الفنّيّ في مهارة النقاش يتلخّص في ملاحظة مشاركة التلاميذ في المناقشة كأن يلاحظ مثلًا من يساهم في المهارة إيجابيًّا، ومن يجلس في الخلف ساكتًا؟ من يدعوه المدرِّس مرارًا، ومن لا يذكر اسمه بتاتًا؟ هل الطلبة يرضون بآراء بعضهم البعض؟ وهل يستمع الطلبة عندما يتحدّث الآخرون؟ ومن منهم يستمع ويفهم؟ هل تسير المناقشات بالطريق الصحيح أم إنّها تنقلب إلى جدل غير هادف؟ وغير ذلك كثير من الملاحظات التي قد يشاهدها الموجِّه ويلفت إليها نظر المدرِّس بعد انتهاء الجلسة ويرشده إلى أفضل الطرق في إدارة جلسة المناقشة وتحسين نتائجها ومردودها.

(ب) مهارة طرح الأسئلة:

تعتبر هذه المهارة من أوسع طرق التدريس انتشارًا ولكنّها من أكثرها سوءًا في الاستخدام والاستغلال. ويعود السبب الرئيسيّ في ذلك إلى عدم التخطيط الجيّد والوافي لها قبل الشروع في تدريب الطلبة عليها. وحتّى يمكن الاستفادة من هذه المهارة بفاعليّة أكبر على المدرِّس تطوير أساليب لاستخدامها مستعينًا في ذلك بخبرة الموجِّه الفنّيّ وإرشاداته التي قد تأخذ الشكل التالي:

(أ) حيث إنّ طريقة طرح الأسئلة نوع أساسيّ من نشاط المعرفة، فعلى المدرِّس أن يحاول جهد إمكانه رفع الأسئلة إلى أعلى مستوى ممكن من المجال المعرفيّ. وقد سبق لنا أن تعرّفنا المستويات الستّة من مجال المعرفة كما وردت في تقسيمات العالِم التربويّ بلوم وهي المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التأليف، والتقويم. وفيما يلي توضيح بالأمثلة من اللغة الإنجليزية مستمَدّة من أعمال الشاعر وليم شكسبير لبيان مستويات الأسئلة:

١ ـ المعرفة: اذكر أسماء أعظم أربع روايات لشكسبير.
٢ ـ الاستيعاب: أعطِ ملخّصًا موجزًا للفصل الأوّل من رواية هاملت.
٣ ـ التطبيق: ما هي النواحي الإنسانيّة والجماليّة في رواية روميو وجولييت التي يمكن تطبيقها في عصرنا الحاضر لتحقيق الصفاء والمحبّة بين الناس؟
٤ ـ التحليل: ما هي الأسباب التي أدّت إلى انتشار روايات شكسبير في العالم؟
٥ ـ التأليف: ما هي القيم الإنسانيّة في روايات شكسبير المأساويّة؟
٦ ـ التقويم: ما هي أفضل مسرحيّات شكسبير: الروائيّة، الهزليّة، أم المأساويّة؟ علّل إجابتك بإيجاز.

على المدرِّس أن يتجنّب بقدر الإمكان الأسئلة التي تنحصر إجاباتها بنعم أو لا، لأنّ مثل هذه الإجابات لا تشجّع على التفكير النيِّر ولا تعطي الطالب فرصة حقيقيّة لصياغة أفكاره وآرائه. ومع أنّ المطلوب هو رفع مستوى الأسئلة إلى المستويات العالية من المعرفة إلّا أنّه لا يجوز حذف المستويات الدنيا تمامًا. فهناك حالات تكون فيها هذه الأسئلة مرغوبة ومشروعة لا سيّما عند إجراء مراجعة على الموادّ ذات الطبيعة المتكرّرة. مثل هذه الأسئلة قد تشحذ الذاكرة ولكنّها لا تعمل الكثير في تنمية القدرات الأكثر أهمّيّة مثل التفكير والتعبير عن النفس والأحاسيس.

(ب) وحتّى يضمن المدرِّس مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلّاب، إن لم يكن جميعهم، عليه أن يصوغ أسئلته بوضوح وبلغة يفهمها الطلّاب وليس بلغة الكتب أو بطريقة المؤلِّف. وفي المقابل يطلب من الطلّاب أن تكون إجاباتهم بطريقتهم الخاصّة أي بلغتهم بدلًا من تكرار العبارات الواردة في الكتب.

(جـ) وحيث إنّ من أهداف هذا الأسلوب في التدريس تنمية مهارات الاستماع والاستيعاب والحديث، لذا على المدرِّس أن يتجنّب تكرار الأسئلة أو إعادة أجوبة الطلّاب أكثر من اللازم حيث إنّ التكرار يشجّع الطلّاب على عدم التركيز والانتباه وعلى انتظار طرح السؤال للمرّة الثانية وربّما الثالثة. ولكن قد يتطلّب الأمر أحيانًا من المدرِّس إعادة أو شرح السؤال إذا بدا أو تبيّن أنّ الطلّاب لم يستطيعوا فهم السؤال. كذلك يلزم تعزيز إجابات الطلبة بطريقة إيجابيّة سواء بكلمات أو إيماءات تشجيعيّة حيث إنّ ذلك يحفز الطلّاب على المشاركة ويغرس في نفوسهم الثقة والاعتزاز.

ثالثًا ـ أسلوب تنويع الأنشطة والحوافز:

تهدف هذه المهارة إلى تنويع المواقف والأنشطة والأساليب لاستقطاب اهتمام الطلّاب للموضوع منعًا للملل وعدم التركيز. وكما يفعل مُخرج البرامج التلفزيونيّة أو الإعلانات التجاريّة بتقديم ممثّليه في مواقف متنوّعة وتغيير المناظر واستخدام المؤثّرات السمعيّة والبصريّة

المناسبة لجذب انتباه المشاهدين، على المدرِّس أيضًا أن يستنبط بعض الحِيَل والأساليب لجذب انتباه الطلّاب للدرس ومتابعة إجراءاته حتّى النهاية.

وكما هو معروف فإنّ الطلّاب يتفاوتون بدافعيّتهم الذاتيّة وفي قدرتهم على التركيز ممّا يوجب على المدرِّس استخدام دوافع خارجيّة لمحاولة استثارة اهتمامهم بموضوع الدراسة وتشجيعهم على متابعته. ويستطيع الموجِّه الفنّيّ معاونة المدرِّس في عمليّة تغيير الأنشطة في ثلاثة أساليب على النحو التالي:

(أ) التنويع في المثيرات:

المدرِّس الذي يجلس أو يقف أمام الطلبة دون إبداء حركات مثيرة للانتباه، أو بدون استخدام مؤثّرات خارجيّة كوسائل الإيضاح السمعيّة أو البصريّة، يخالف ركنًا مهمًّا من أركان التعليم الجيّد ألا وهو تغيير الأسلوب والمؤثّرات كما يفعل المخرج التلفزيونيّ أو المسرحيّ. مثل هذا المدرِّس يكون تقليديًّا وتدريسه غير فعّال أو ربّما غير مفيد للطلّاب. أمّا المدرِّس الجيّد فهو الذي حالما يشعر ببوادر الملل تسري بين أوساط الطلّاب يسارع إلى تغيير أسلوبه على أمل أنّ التغيير سيشحن الطلّاب ويعيدهم للتركيز على الموضوع من جديد. وباستخدام المؤثّرات أو الدوافع الخارجيّة يضمن استمراريّة انتباه الطلّاب وتيقّظهم واهتمامهم بالدرس.

(ب) تنويع مهارات التدريس للفصل كمجموعة:

التغيير في الأسلوب غير كافٍ لضمان استمراريّة الدافعيّة لدى الطلّاب بل المطلوب من المدرِّس أيضًا تنويع أنشطة الدرس وتدوين ذلك في خطة الدرس اليوميّة مع ذكر نوع المهارة والهدف منها ومع تقدير الزمن الذي يمكن أن تستغرقه تلك المهارة أو النشاط. إنّ نشاطًا واحدًا طويلًا كالندوة أو عرض فيلم متحرّك أو تمثيليّة لا يجذب انتباه الطلّاب فترة طويلة مهما كان مشوّقًا. والأفضل منه في هذا المجال تنويع الأنشطة القصيرة وتعدّدها.

(جـ) تنويع مهارات التدريس للفصل كمجموعات صغيرة أو كأفراد:

تُعتبر هذه أصعب خطوة يتّخذها المدرِّس في موضوع تنويع أنشطة ومهارات الدرس لكنّها خطوة ضروريّة جدًّا للتعليم الجيّد إذ إنّ المدرِّس يطرق هدفًا ساميًا في العمليّة التربويّة ألا وهو التعليم المنفرد لمواجهة الفروق الفرديّة بين الطلبة حيث يقدّم المدرِّس للطلبة أنشطة مختلفة ومتفاوتة في المستويات وربّما في الأهداف تتناسب مع استعداداتهم الفكريّة واهتماماتهم الحياتيّة. وقد تعزّز هذا الاتّجاه في التعليم الانفراديّ في الآونة الأخيرة نتيجة لتعدُّد الاهتمامات بين الطلّاب وتقدُّم الوسائل التقنيّة والتعليميّة مثل الكمبيوتر والفيديو وسائر أجهزة التسجيلات المرئيّة أو المسموعة.. هذا، ويستطيع الموجِّه الفنّيّ أن يقرّر ما إذا كان المدرِّس

يستخدم بشكل أو بآخر التعليم التفريديّ أي تكييف المادّة وفقًا لحاجات التلميذ وقدراته وظروفه الخاصّة أم لا، عندما يلاحظ أنّ المدرّس:

١ - يقسم الصف في مرحلة من الدرس إلى مجموعات صغيرة ذات اهتمامات مشتركة أو كمجموعات علاجيّة تكون متفاوتة في القدرات، ويقوم بتوزيع المهمّات التعليميّة بينهم. وفائدة ذلك هو أنّ المدرّس يستطيع مساعدة الطلّاب بفاعليّة أكثر ضمن المجموعات الصغيرة لمعرفة أهدافهم الخاصّة ولإتاحة الفرصة لهم بممارسة تطبيق المادّة الجديدة.

٢ - يسمح بإعطاء خيارات للطلّاب كأن يسمح لهم بالانضمام لأيّة مجموعة يرغبون فيها أو باستخدام موارد يفضّلونها أو باتّباع أسلوب معيّن يهتمّون به وغير ذلك من الخيارات المفتوحة أمامهم.

٣ - يوفّر جوًّا للدراسة الحرّة لا سيّما للطلّاب الذي يُعتبرون في نظره ناضجين بقدر كافٍ ويهتمّون بمتابعة موضوع دراسيّ بطريقة مستقلّة.

٤ - ينوّع الأسئلة للطلّاب على أساس اهتماماتهم وقدراتهم الخاصّة أثناء حصّة المناقشة.

٥ - يقدّم واجبات متنوّعة للطلّاب كأن يعطي واجبات محدودة الصعوبة وواجبات متوسّطة الصعوبة وأخرى أكثر صعوبة طبقًا لاستعداد وألمعيّة الطلّاب.

٦ - يستخدم الموارد (عدا الكتاب المقرّر) المتوفّرة بمستويات مختلفة لجميع الطلبة كأن يعيّن كتب قراءة إضافيّة تعالج موضوع الدرس بطرق مختلفة، حتّى إذا كانت معالجة الموضوع في الكتاب المقرّر غير واضحة أو غير كافية يمكن عندها الحصول على الموضوع أو فهمه بطريقة أخرى.

٧ - يرشد الطلّاب إلى كيفيّة الاستفادة من مصادر التعلّم(١) الأخرى خارج المدرسة كأن يخبرهم بأسماء مراكز التعلّم في المجتمع كالمكتبات العامّة والمعارض والمؤسّسات العلميّة أو الصناعيّة أو التجاريّة.... إلخ.

٢ - ٤ - ٣ نهاية الدرس:

لا يقلّ الجزء الأخير من الدرس أهمّيّة عن بدايته فكلاهما له وظيفته الخاصّة في العمليّة التعليميّة. وكبداية الدرس يجب أن تكون نهايته مخطّطًا لها أيضًا، إذ لا يجوز أن يفاجأ المدرّس بانتهاء الدرس، بل عليه أن يُعطي نفسه بضع دقائق قبل الانتهاء من الحصّة لمراجعة ما أُعطي خلال الحصّة أو لإعطاء واجبات منزليّة لليوم التالي. يحتاج المدرّس كذلك قبل أن يترك التلاميذ حجرة الدراسة، إلى معرفة ما قد أنجزه الطلّاب في تلك الحصّة من أهداف

(١) لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع كتاب «مراكز مصادر التعلّم» الذي شارك أحد المؤلّفين (إياد ملحم) بترجمته مع الدكتور مصباح الحاج عيسى وتوفيق العمري، (مكتبة الفلاح - الكويت - ١٩٨٢).

خلال الدرس بإجراء نوع من التقييم السريع، كأن يطرح عليهم بعض الأسئلة أو يراجع معهم أهمّ النقاط التي وردت في الدرس أو أن يطلب من بعضهم تلخيص ما تعلّموه. من خلال عرض هذه الأسئلة والاستماع إلى إجابات التلاميذ يستطيع المدرِّس تقدير مدى استيعاب الطلّاب للمادّة، وهل هناك حاجة لإعادة تدريس بعض النقاط التي دُرِّست أم لا؟ كذلك يحتاج المدرِّس في الدقائق الأخيرة من الدرس إلى تعيين بعض الواجبات لليوم التالي. وفي هذا المجال يستطيع الموجِّه إرشاد المدرِّس إلى أفضل الطرق لتأتي الواجبات هادفة وتخدم تدريس المادّة. من هذه الإرشادات نذكر ما يلي:

١ ـ يجب أن يكون الواجب واضحاً لجميع الطلبة بحيث تُعطى تعليماته بلغة مفهومـة للطلاّب.

٢ ـ يجب أن يكون الواجب أو الواجبات حول أعمال قد دَرَسها الطلّاب أو حول مواضيع يكون المدرِّس متأكّدًا من أنّ الطلّاب يستطيعون حلّها. أمّا إذا كانت الواجبات تتضمّن نقاطًا جديدة لم يسبق للمدرِّس أن شرحها لتلاميذ الصفّ، فيفضَّل أن يرفق ذلك بتعليمات محدّدة ووافية حتّى لا يقع الطلبة في أخطاء معرفيّة يصبح بعدها من الصعب تصحيح مفاهيمها في أذهان الطلّاب.

٣ ـ على المدرِّس قبل إعطاء الواجب أن يكون على علم مسبق بالصعوبات التي قد تواجه الطلّاب عند قيامهم بأداء الواجب، ويرشدهم إلى كيفيّة التغلّب على هذه العقبات كأن يستعرض معهم النقاط الصعبة أو يوجّه التلاميذ إلى المصادر التي ستساعدهم على حلّ الواجب.

٤ ـ ما دام الطلّاب يتفاوتون في قدراتهم وسرعة فهمهم للمادّة، لذا يلزم تنويع الواجبات حسب قدراتهم واهتماماتهم كأن يعطي المدرِّس أكثر من واجب واحد وأكثر من نوع واحد من الواجبات. وهذا ما يسمّى بعنصر الاختيار في التعليم الفرديّ.

٥ ـ في ظلّ المسؤوليّات الكبيرة والالتزامات الأخرى للطلبة بعد الدوام المدرسيّ لا سيّما طلبة المدارس الثانويّة يُستحسن أن تكون الواجبات معقولة من ناحية الكمّيّة والطول وأن تكون لها ضرورة ملحّة وتخدم الدرس.

٦ ـ إذا كانت الواجبات من النوع الذي يحتاج إنجازه إلى مصادر أو موارد من خارج الكتاب المقرّر كالمراجع والمختبرات فإنّه يتوجّب على المدرِّس إرشاد الطلّاب إلى تلك المصادر التي قد يحتاجون إليها لإنجاز واجباتهم.

هذا، ويتوجّب على الموجِّه الفنّيّ عند زيارته للفصل التدقيق في كيفيّة انتهاء الدرس وتسجيل ملاحظاته من خلال المعايير التالية:

- يتوقّف المدرِّس عن المناقشة أو شرح المادّة أو التدريبات قبل الجرس ببضع دقائق.
- يتّخذ المدرِّس ترتيبات لتقييم ما تمّ تعلّمه.
- يعطي واجبات واضحة وهادفة.
- الواجبات معقولة من ناحية الكمّ والكيف والطول.

- الواجبات تدور حول الموضوع الدراسيّ.
- يستطيع الطلّاب إجابتها.
- المدرِّس يتوقّع نقاطًا صعبة ويُبرزها.
- يلخّص المدرِّس النقاط الرئيسيّة في موضوع الدرس.
- الطلّاب يتطلّعون بشوق للدرس القادم.
- يبدو الارتياح على وجه المدرِّس.
- يغادر المدرِّس حجرة الدراسة بعد أن يجمع حاجياته ووسائله ويترك الفصل في حالة من التنظيم وعدم الفوضى.

★ ★ ★

أسئلة الفصل الثاني

١ - بيّن أهمّيّة التخطيط والإعداد للدروس مع إعطاء مخطّط نموذجيّ لإعداد درس قد تقوم بتدريسه.

٢ - بماذا يتميّز الهدف السلوكيّ عن الهدف العامّ؟

٣ - وضّح السبل التي يمكن للموجِّه الفنّيّ بواسطتها الحكم على ما إذا كان المدرِّس قد أعدّ خطّة فعّالة ومتكاملة لدرسه أم لا.

٤ - بيّن كيف يستطيع الموجِّه الفنّيّ معاونة المدرِّس في اختيار طريقة أو طرق تدريس مناسِبة لموضوع مادّته الدراسيّة.

٥ - بيّن كيف يستطيع الموجِّه الفنّيّ مساعدة المدرِّس في جعل أسلوب الإلقاء أسلوبًا فعّالًا في التدريس.

٦ - اكتب بحثًا عن اثنين ممّا يلي:

(أ) طريقة الحوار في التدريس.

(ب) طريقة حلّ المشكلات في التدريس.

(جـ) الواجبات المنزليّة.

(د) مهارة الاستماع.

٧ - لاحِظْ مدرِّسًا أثناء عمليّة التدريس ثمّ اكتب تقريرًا عمّا إذا كان يلجأ إلى تنويع الأنشطة ويستخدم الحوافز في تدريسه أم لا. وضّح أثر ذلك على عمليّة التدريس.

٨ - اكتب أهدافًا سلوكيّة لدرسٍ تختاره.

٩ - ماذا نعني بالتقويم الذاتيّ للدرس؟ وما جدوى ذلك؟

١٠ - كيف يمكن للمدرِّس الناجح معالجة الفروق الفرديّة في تدريسه؟

الفصل الثالث

دور الموجِّه الفنّيّ في تقويم نموّ التلاميذ

- مقدّمة .
- أدوات التقويم .
- تقويم النموّ المعرفيّ :
  أ - الاختبارات المقاليّــة .
  ب - الاختبارات الموضوعيّــة .
- تقويم النموّ النفسحركيّ .
- تقويم النموّ الوجدانيّ .
- تحليل نتائج الامتحانات والإفادة منها .

الفصل الثالث

دور الموجِّه الفنّيّ
في تقويم نموّ التلاميذ

٣ - ١ مقدّمة:

كثيرًا ما يقتصر التقويم الذي يتمّ في مدارسنا على وضع الأسئلة وإجراء الاختبارات لقياس مدى تحصيل التلاميذ ووضع الدرجات لهم. وبهذا يصبح التقويم مجرّد امتحان يتمّ إجراؤه لقياس معلومات التلميذ وقدراته. لكنّ الحقيقة أنّ التقويم شيء أكبر من الامتحان وأشمل من القياس. فالقياس measurement يساعد في إعطاء قيمة كمّيّة لتحصيل المتعلّم، وغالبًا ما يُعبَّر عن هذه القيمة الكمّيّة بالأرقام (الدرجات). والقياس بهذا المعنى جزء من التقويم يمهّد له ويساعد على إتمامه. أما التقويم فيخلط البعض بينه وبين التقييم. والحقيقة أنّ التقييم غير التقويم، فالتقييم valuing يعني من الناحية اللغويّة توضيح مدلول القيمة الكمّيّة المعطاة وتحديد مستواها بالنسبة للأهداف الموضوعة وبالمقارنة مع النتائج الأخرى التي تمّ الحصول عليها (جيّد، ممتاز، ضعيف،....، إلخ)، وتُستخدم عادة عمليّة التقييم testing للحكم على مستوى التلميذ ومدى نجاحه بالاعتماد على درجته في الامتحان وبمقارنة تلك الدرجة بدرجات سائر التلاميذ الذين تقدّموا لذلك الامتحان نفسه. لكنّ التقويم evaluation في حقيقته ليس قياسًا وتقييمًا فحسب، وإنّما هو يمتدّ ليشمل كذلك السلوك المترتّب على هاتين العمليّتين من حيث تحليل نتائج عمليّتي القياس والتقييم وإصدار الأحكام والقرارات المناسبة لعلاج تلك النتائج وتحسين عمليّة التعليم والتعلّم. ووفقًا لهذا المفهوم يصبح التقويم عمليّة شاملة وهادفة تشتمل على القياس والتشخيص من جهة وعلى التقييم وإصدار الأحكام من جهة ثانية للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العمليّة التربويّة وتحسين نتائجها.

التقويم إذن ليس عمليّة قياس وامتحانات فحسب، وليس مجرّد تقييم وكفى، وإنّما هو عنصر أساسيّ ومهمّ، بل وجزء لا يتجزّأ من عمليّة التعليم والتعلّم. وقد لاحظنا أثناء عملنا في زيارات الفصول أنّ كثيرًا من الجهود الطيّبة للمدرّسين كانت تضيع هباء عندما يفتقد تدريسهم عنصر التقويم. ذلك أنّ المدرِّس الذي كان ينشغل عن التقويم بتفاصيل الدرس وتتابُع خطواته مفترضًا أنّ ما يعرفه هو ويقوله قد عرفه تلامذته واستوعبوه، مثل هذا المدرِّس كان عندما يتقدّم الموجِّه الفنّيّ ليسأل التلاميذ عن فحوى الدرس ومغزاه يفاجأ بأنّ

تلاميذه لا يعرفون الإجابة، بل وفي بعض الحالات لا يعرفون عنوان الدرس. ومن هنا نبع التأكيد على أهمّيّة التقويم، والتقويم المستمرّ بوجه خاصّ، أثناء عمليّة التدريس. لذا فإنّ أوّل ما يجب أن يفطن إليه المدرّس الناجح هو أنّ التقويم ليس شيئًا مكمّلًا لعمليّة التعليم يمكن تأجيله حتّى آخر الشهر أو نهاية العام الدراسيّ، وإنّما هو جزء أساسيّ من خطّة التدريس وعنصر رئيسيّ من عناصر عمليّة التعليم والتعلّم. ولا نغالي إذا قلنا إنّ المدرِّس الناجح الذي يعرف كيف يخطّط لدروسه ويحرص على تحقيق أهدافه المرسومة هو الذي يسأل نفسه باستمرار عقب كلّ درس يدرّسه:

ـ هل نجحت في تحقيق الأهداف التي وضعتها لهذا الدرس؟

يتّضح ممّا تقدّم أنّ هناك صلة وثيقة بين الأهداف والتقويم. والمدرِّس الناجح هو الذي يؤمن بالتقويم المستمّر ويمارسه في تدريسه عقب كلّ خطوة يخطوها وبعد كلّ مفهوم يعرضه أو يتوصّل إليه مع التلاميذ، حتّى إذا كانت نتائج التقويم إيجابيّة ومشجّعة تابع خطوات الدرس. أمّا إذا كانت النتائج سلبيّة ومخيّبة للآمال توجّب عليه التوقّف لمراجعة أسباب الفشل والبحث عن العلاج المناسب. وهنا قد يضطرّ إلى إعادة النظر في طريقة تدريسه أو الوسائل التعليميّة المعيّنة التي استخدمها، أو قد يلجأ إلى مناقشة المادّة العلميّة المقرّرة ومدى صعوبتها أو وضوحها أو ترابطها أو تسلسلها... إلخ، مع الموجِّه الفنّيّ أو مع زملائه المدرِّسين بحثًا عن سبيل لتوضيح المادّة وتسهيلها وبالتالي لتحقيق النجاح في توصيلها إلى الطلبة. هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ المدرِّس يجب أن لا ينخدع أثناء عمليّة التقويم الشفويّ المستمرّ في الدرس بالقلّة التي تستجيب لأسئلته وإنّما عليه أن يتأكّد كذلك من فهم واستيعاب الجميع وخاصّة غير المشاركين أو الضعاف من الطلبة.

لاحظنا فيما تقدّم كيف أنّ التقويم مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأهداف. وقد نادى المربّي رالف تايلر (Ralph Tyler) منذ الأربعينيّات بأهمّيّة هذا الربط بين التقويم والأهداف التربويّة، فقال: «إنّ التحقّق من صحّة أساليب التعليم وأساليب الامتحان، أو ما يسمّى أيضًا «صدقها» لا يتمّ بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسيّة والمناهج المقرّرة، إنّما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص والمناهج»[1]. ذلك أنّ المقرّر الدراسيّ قد يُدرَّس ـ في رأيه ـ بأكثر من طريقة ولأكثر من هدف. ولذا يجب البدء بتحديد الأهداف التي سيوضع على ضوئها محتوى المنهج والأنشطة التعليميّة بما في ذلك أساليب التقويم. ومن هنا كان علينا ونحن نناقش مسألة التقويم أن نعود إلى تصنيف الأهداف التربويّة التي سبقت الإشارة إليها في الفصل الثاني لنستمدّ منها أسس التقويم وسبله ومجالاته.

إنّ التقويم الشامل للتلميذ هو الذي يتناول تقويم نموّه في النواحي العقليّة (المعرفيّة)،

(١) عطيّة، نعيم: «التقييم التربويّ الهادف ـ أصوله وطرائقه»، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص ٦٤.

والوجدانيّة (الانفعاليّة)، والجسديّة (النفسحركيّة). هذا، وقد تركّز الاهتمام في التقويم على الناحية العقليّة المعرفيّة نظرًا لسهولة قياس مدى تقدّم التلميذ في تحصيل المعارف والمعلومات. أمّا الناحية النفسحركيّة فلم تحظَ إلّا بالقليل من الاهتمام كما سنلمس فيما بعد. وأمّا الناحية الوجدانيّة فأُهملت إهمالًا ملحوظًا في جميع المراحل التعليميّة تقريبًا (باستثناء رياض الأطفال) وكادت تنحصر في أحسن الحالات في بعض النواحي الشكليّة كإعطاء التلميذ درجة في السلوك لا تُحتسب في المجموع أو ككتابة بعض الملاحظات عنه في بطاقة الدرجات. وسوف نعالج في هذا الفصل تقويم النموّ المتكامل للتلميذ في جوانبه الثلاثة المعرفيّة والنفسحركيّة والوجدانيّة مع الإشارة إلى أدوات التقويم ووسائله بشكل عامّ.

٣ ـ ٢ أدوات التقويم:

يكاد معظم المدرِّسين يحصر تقويمه لتلاميذه في نوع واحد من وسائل التقويم هو الاختبار. وبرغم ما يتّسم به الاختبار من فضائل وحسنات من حيث الموضوعيّة والعدالة وتوفير الوقت والجهد إلّا أنّ هناك أدوات أخرى للتقويم لا تقلّ عن أهمّيّة الاختبار. ذلك أنّ الاختبارات معظمها من النوع التحصيليّ الذي يُعنى بتقويم جانب واحد من جوانب نموّ التلميذ هو الجانب المعرفيّ. والأدوات الأخرى تساعد في تقويم الجوانب الأخرى الوجدانيّة والنفسحركيّة وبالتالي تساعد مع الاختبار في تحقيق التقويم الشامل لنموّ المتعلّم. ولذا يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ أن يُعرِّف المدرِّسين بكافّة أدوات التقويم ويساعدهم على حسن استخدامها والإفادة منها في عمليّة تقويم نموّ التلاميذ. وفيما يلي بعض هذه الأدوات ودورها في عمليّة التقويم:

(أ) الاختبارات:

وهي نوعان شفهيّة وتحريريّة. أمّا الاختبارات الشفهيّة فهي التي يجريها المدرِّس في بداية الدرس أو أثناء عمليّة التدريس أو قبيل انتهائها وذلك لتحقيق الأغراض التالية:

- التعرّف على ما يعرفه التلميذ من الخبرة أو الدروس السابقة.
- إثارة انتباه التلاميذ وحثّهم على المشاركة والمناقشة والتفكير وإبداء الرأي.
- التعرّف على مقدار ما استوعبه التلميذ من المفاهيم الأساسيّة للدرس.
- التعرّف على مدى نجاحه هو كمدرِّس في تحقيق أهداف الدرس لاتّخاذ الإجراءات الكفيلة والتعديلات اللازمة لتحقيق ما لم يتحقّق بنجاح إذا لزم الأمر.
- التعرّف على الطلبة الضعاف في الفصل وكذلك على المتفوّقين من أجل العمل على تنويع الأنشطة مراعاة لكلّ فئة على حدة.

ولذا يتوجّب على المدرِّس الذي يبغي الإفادة من الاختبارات الشفهيّة مراعاة ما يلي:

- أن يكون السؤال واضحًا ومحدّدًا.
- أن لا يخصِّص حصّة كاملة للاختبار الشفهيّ.

- أن يوزّع الأسئلة على التلاميذ عشوائيًّا دون ترتيب معيّن ودون تركيز على فئة دون أخرى.
- أن يهتمّ بالتلميذ الضعيف ويعطيه حقّه في الإجابة ويشجّعه على المشاركة.
- أن يسجّل الدرجة الشفهيّة للتلميذ فورًا في سجلّ خاصّ يحمله معه باستمرار.

ومع ذلك، وبرغم كلّ الاحتياطات تظلّ الاختبارات الشفهيّة عرضة للنقد من حيث إنّها غير موضوعيّة تعتمد على رأي المدرِّس وفكرته السابقة عن التلميذ إضافة إلى عدم العدالة في مستوى الأسئلة من حيث صعوبتها وسهولتها بالنسبة من تلميذ لآخر، كما إنّ نتائجها تصطدم أحيانًا بعدم وضوح السؤال بالنسبة للتلميذ، أو عدم وضوح الإجابة بالنسبة للمدرِّس، وكذلك بعدم قدرة بعض التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بنجاح وكفاءة رغم معرفتهم للإجابة الصحيحة واستيعابهم للمفاهيم المطلوبة. هذا، وتُعتبر الاختبارات الشفهيّة نوعًا من اختبارات التحصيل، ولكنّها تصلح أيضًا لتقويم بعض المهارات العقليّة والاتّجاهات. ويلاحَظ أنّ الاختبارات الشفهيّة التي تُعتبر من أفضل وسائل التقويم المستمرّ لا تحظى في مدارسنا بالاهتمام الذي تستحقّه. وهذا أمر مؤسف يستدعي بذل المزيد من جهود الموجّهين الفنّيّين في متابعة المدرِّسين وتوعيتهم بل وتشجيعهم على الإفادة من هذا النوع من التقويم.

هذا فيما يتعلّق بالاختبارات الشفهيّة. أمّا الاختبارات التحريريّة فمتعدّدة الأشكال والأنواع، وهي من أكثر أدوات التقويم ألفة وشيوعًا، وسوف نناقشها بشيء من التفصيل في وقت لاحق في هذا الفصل مع تقديم أمثلة توضيحيّة لكلّ نوع من أنواعها قدر المستطاع.

(ب) الملاحظة:

ونعني بها ملاحظة المدرِّس لسلوك التلميذ وتفاعله معه ومع زملائه الطلبة أثناء الموقف التعليميّ الطبيعيّ. والملاحظة عمليّة يوميّة مستمرّة تمتدّ فترة غير محدّدة من الزمن. وهي على العكس من الاختبار تتمّ عادة دون تخطيط مسبق، ودون علم التلميذ ووعيه بها وتعتمد الملاحظة على مدى إيجابيّة التلميذ ومشاركته في الدرس وعلى مدى تفاعله مع زملائه ومدى استجابته للأسئلة أو توجيهه لها وإثارتها. والملاحظة كما سنرى فيما بعد تصلح بشكل خاصّ في تقويم مهارات التلميذ الحركيّة، كما تصلح كذلك في تقويم الناحية الوجدانيّة للمتعلّم. وهي تختلف في حقيقتها عن الاختبار الشفهيّ من عدّة وجوه:

- الاختبار الشفهيّ تقويم مباشر يعيه التلميذ، بينما الملاحظة تقويم غير مباشر قد لا يعيه التلميذ في الغالب.
- الاختبار الشفهي يستغرق وقتًا قصيرًا أثناء الدرس، بينما تستغرق الملاحظة وقتًا أطول يمتدّ إلى عدّة دروس بل وعدّة أسابيع وربّما عدّة أشهر.
- الاختبار الشفهيّ يهتمّ بالدرجة الأولى بتقويم الناحية المعرفيّة للتلميذ بينما الملاحظة تصلح بالدرجة الأولى لتقويم المهارات الحركيّة والاتّجاهات الوجدانيّة والانفعاليّة.

- الاختبار الشفهيّ يعتمد على توجيه سؤال محدّد للتلميذ بينما تعتمد الملاحظة على جمع معلومات عن سلوك التلميذ بطريقة عشوائيّة وغير محدّدة.

(جـ) الاختبار العمليّ:

ويجمع أحيانًا بين الاختبار الشفهيّ والملاحظة والاختبار التحريريّ كذلك. ويتمّ اللجوء إلى هذا النوع من التقويم عندما نريد تقويم مهارات التلاميذ العمليّة في دروس العلوم مثلًا، أو في التمثيل أو الإلقاء أو في العزف على آلة موسيقيّة أو ممارسة نوع من الرياضة أو ما شابه ذلك. وقد يُكتفى أحياناً في هذا النوع من التقويم بملاحظة سلوك التلميذ في استخدام بعض الأدوات أو إجراء بعض التجارب كعمل دائرة كهربيّة مثلًا أو استخدام المجهر أو أداء حركة رياضيّة أو تعبيريّة معيّنة. وقد يصاحب ذلك مناقشة شفويّة قصيرة. كما ويصحّ أيضًا في هذا النوع من الاختبارات الطلب من التلميذ أن يعبّر عن مشاهداته برسم بيانيّ أو شكل توضيحيّ بتسجيل بعض الإجابات تحريريًّا.

(د) البحوث والواجبات المنزليّة:

وفي هذا النوع من التقويم قد يعطي المدرِّس التلميذ بعض الأسئلة ليجيب عنها في غير أوقات الدراسة، أو قد يكلّفه بالبحث عن حلّ مشكلة ما أو بالبحث عن معلومات إضافيّة ومفصّلة حول موضوع معيّن. ويجب أن يوضّح المدرّس للتلميذ معايير التقويم التي سوف يحكم بموجبها على عمله الكتابيّ. ومن أبرز سلبيّات هذا النوع من التقويم عدم الصدق حيث إنّ الإجابات أو البحث قد يكون من عمل شخص آخر غير التلميذ. ولكنّ إيجابيّاته عديدة حيث إنّه يشجّع التلميذ على المطالعة والاعتماد على نفسه في الدراسة بالإضافة إلى إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإجابة والكتابة بشكل متقن ومنظَّم، ناهيك عن تعزيز ثقته بنفسه وتدريبه على البحث عن المعلومات والرجوع إلى المراجع العلميّة المناسبة. وقريب من هذا النوع الاختبار التحريريّ الذي يسمح فيه المدرِّس للتلاميذ بفتح الكتب للاسترشاد بها في البحث عن إجابة السؤال والوصول إلى الحلّ المناسب أو الاستجابة المطلوبة.

(هـ) الأنشطة الاختياريّة المصاحبة للمنهج:

وهذا النمط قريب الصلة بالنوع السابق إلّا أنّه موجَّه لتقويم الأعمال المبتكرة للتلاميذ المتفوّقين حيث يكلَّف التلميذ المتطوّع للمشاركة في مثل هذا النوع من النشاط بتقديم عمل أو مشروع أو تطبيق تكنولوجيّ لفكرة علميّة.

ويهتمّ هذا النوع من التقويم بقياس وتشجيع إطلاق الطاقات الكامنة والأفكار الابتكاريّة والمهارات اليدويّة والعقليّة لدى نخبة من الطلبة المهتمّين والمتفوّقين، ويصلح للحكم على اتّجاهات التلاميذ ومهاراتهم. لكن هناك اعتراض أساسيّ على هذا النوع من التقويم يتمثّل في اقتصاره على فئة من الطلبة دون غيرهم.

(و) الأساليب الإسقاطيّة:

وتشتمل على عدّة أنماط منها تكليف التلميذ بالتعبير عن رأيه في مشكلة ما ـ ولنَقُلْ حرّيّة المرأة أو التعليم المختلَط ـ للكشف عن اتّجاهاته الأخلاقيّة والفكريّة. ومنها جعل التلميذ يقوم بعمليّة تقويم ذاتيّ أو بالإجابة على أسئلة استبيان مُعَدّة بشكل هادف ومتقن لتقويم بعض المهارات العقليّة والاتّجاهات العلميّة أو الاجتماعيّة أو الروحيّة تبعًا لما يهدف الاستبيان إلى تقويمه. وهناك أيضًا المقابلات الشخصيّة والحوار المتبادَل لتقويم النواحي الوجدانيّة بشكل خاصّ.

٣ ـ ٣ تقويم النموّ المعرفيّ:

ويتمّ عادة عن طريق الاختبارات الشفهيّة والتحريريّة. أمّا الاختبارات الشفهيّة فقد سبقت الإشارة إليها. وأمّا الامتحانات التحريريّة فسنتحدّث عنها فيما يلي بشيء من التفصيل نظرًا لشيوعها وممارستها يوميًّا في المدارس. هذا، ويمكن تصنيف أنماط الاختبارات التحريريّة في صورتين هما: الاختبارات المقاليّة (الذاتيّة)، والاختبارات الموضوعيّة.

(أ) الاختبارات المقاليّة:

وتسمّى أحيانًا بالامتحانات الذاتيّة Subjective وهي من أقدم أنواع الاختبارات التحريريّة، وفيها يُطلب من التلميذ أن يعبِّر بطريقته الخاصّة عن إجابات الأسئلة المطروحة بشيء من الشرح والتفصيل والإسهاب أو الإيجاز والتلخيص والاختصار. ونعت «الذاتيّة» جاء من اعتماد المصحِّح على تقديره الذاتيّ للإجابات وليس من طبيعة الأسئلة أو الإجابات. حيث إنّ السؤال قد يكون في هذا النوع من التقويم في غاية الموضوعيّة، وكذلك الإجابات. فنحن عندما نسأل التلميذ أن يعرِّف قانون الطفو أو يقارن بين حيوان برمائيّ وآخر زاحف، أو أن يعلّل أمرًا ما، أو يشرح حقيقة علميّة (كدورة الماء في الطبيعة مثلًا) أو يذكر أهمّ مؤلّفات الجاحظ فإنّنا نتوقّع في كلّ هذه الحالات أن تكون الإجابات موضوعيّة ولكنّ تقديرات المصحّحين لمثل هذه الإجابات هي التي تكون ذاتيّة وتعتمد على حكم المصحِّح ووجدانه ومزاجه وجَلَده على قراءة كلّ ما هو مكتوب في ورقة الإجابة. كما إنّ التقديرات تختلف من مصحِّح لآخر وخاصّة فيما يتعلّق بالموضوعات الإنشائيّة. وهذه العيوب كلّها يمكن تلافيها في الاختبارات الموضوعيّة التي تعتمد على إجابات قصيرة ومحدّدة لا خلاف عليها بين مصحِّح ومصحِّح. ومن عيوب الاختبارات المقاليّة كذلك أنّها متعِبة وغير شيّقة بالنسبة للتلميذ والممتحِن، كما إنّ الأسئلة فيها يصعب أن تغطّي جميع نواحي المنهج وموضوعاته. ومع هذا، تصلح الاختبارات المقاليّة لقياس قدرة التلميذ في التعبير الكتابيّ والاستنتاج عن طريق التحليل، وفي الابتكار وتنظيم الأفكار والربط بينها بالإضافة إلى تذكّر المعلومات واستدعائها. كما إنّ هناك بعض الموادّ ـ كاللغات مثلًا ـ لا تستغني عن الاختبارات المقاليّة

لما لها من أهمّيّة في قياس وتقويم القدرات الذاتيّة المذكورة أعلاه. ومن هنا ولتحقيق أهداف الاختبارات المقاليّة والإفادة منها قدر المستطاع كان على الموجّه الفنّيّ أن يلعب دورًا بارزًا في التوعية بأهمّيّة هذا النوع من التقويم ويساعد المدرِّسين في صياغة الأسئلة المقاليّة حيث إنّ صياغتها ـ على عكس ما هو شائع ومعروف ـ ليست سهلة وتحتاج إلى شيء من المهارة والتدريب. ويستطيع الموجِّه الفنّيّ كذلك أن يساعد في تحسين وتطوير الاختبارات المقاليّة وذلك عن طريق الاهتمام بما يلي:

- توضيح المطلوب من السؤال وإبعاده عن الضبابيّة والغموض.
- تحديد المطلوب، وتركيز السؤال وعدم تشعيبه.
- تنويع الأسئلة ذات الإجابات الحرّة القصيرة وعدم حصر الامتحان بسؤال طويل أو سؤالين.
- لا بأس من وضع أسئلة اختياريّة في هذا النوع من الاختبارات.
- وضع إجابة نموذجيّة للسؤال تركّز على أهمّ النقاط المطلوبة.
- مناسبة السؤال لمستوى نضج التلاميذ.
- تصحيح السؤال الواحد في جميع الأوراق ثمّ العودة إلى السؤال الثاني في جميع الأوراق.. وهكذا...

وعندما نريد أن نترجم ما تقدّم إلى أمثلة تطبيقيّة في الميدان العمليّ فإنّه لا يجوز مثلًا وضع أسئلة كالتالية:

١ ـ قارن بين البرمائيّات والزواحف.
٢ ـ اشرح تركيب الذرّة.
٣ ـ وضّح متى تعظم هيبة القاضي، ومنزلته عند الناس.
٤ ـ ماذا نعني بالتفكير العلميّ؟
٥ ـ وضّح تركيب الماء.
٦ ـ اذكر ما تعرفه عن الوضع الاقتصاديّ في الهند.

مثل هذه الأسئلة يمكن أن تُصاغ بطريقة أفضل فتصبح كما يلي:

١ ـ قارن بين البرمائيّات والزواحف من حيث:
(أ) غطاء الجسم.
(ب) التكاثر ودورة الحياة.
(جـ) التنفّس.
٢ ـ اذكر مكوّنات الذرّة الثلاثة وشحنة كلّ منها.
٣ ـ اذكر مثالًا أو قصّة توضح فيها متى تعظم هيبة القاضي ومنزلته عند الناس.
٤ ـ اذكر مثالًا على كلّ بند ممّا يلي لتوضيح مفهوم التفكير العلميّ:
(أ) التعليل وربط الأسباب بالمسبَّبات.

(ب) دقّة الملاحظة ودقّة التعبير.
(جـ) القدرة على استنتاج مفهوم عامّ من حقائق جزئيّة متفرّقة.
(د) عدم التسرّع في إصدار الأحكام والتعميات.

٥ ـ اذكر العناصر التي يتركّب منها الماء ووضّح بالرموز التركيب الكيميائيّ للماء.

٦ ـ اذكر بإيجاز ما تعرفه عن الوضع الاقتصادي في الهند من حيث:
(أ) الثروة المعدنيّة.
(ب) الثروة الزراعيّة.
(جـ) الثروة الصناعيّة.
(د) أهمّ الصادرات.
(هـ) أهمّ الواردات.

(ب) الاختبارات الموضوعيّة Objective tests :

وهي طريقة حديثة في التقويم لجأ إليها المربّون لتلافي عيوب وأخطاء الطريقة القديمة. ويتركّز الاهتام في هذه الاختبارات على ضرورة الاتّفاق حول الإجابة الصحيحة واستبعاد أيّ مصدر للخلاف بين المصحّحين فيما يتعلّق بتقييم الإجابة وتقدير الدرجة. ولذا تكون إجابات الأسئلة الموضوعيّة محدّدة تمامًا بحيث لا يبذل التلميذ جهدًا يُذكر أو عناء في التوصّل إليها. وتتميّز الاختبارات الموضوعيّة كذلك بالإجابات المختصَرة والموجَزة البعيدة عن اللفّ والدوران أو الحشو والتكرار، كما تتميّز بالشمول والقدرة على تغطية جميع المفاهيم الأساسيّة للموضوع أو الوحدة الدراسيّة التي يُراد تقويم تحصيل التلاميذ فيها، ويراعى أن تكون الأسئلة الموضوعيّة بصفة عامّة متدرّجة في الصعوبة لتتحدّى قدرات التلاميذ المختلفين وتقيس الفروق الفرديّة فيما بينهم. ومن أبرز عيوب هذا النوع من الاختبارات أنّه يشجّع على التخمين والغشّ ويتطلّب إعداده وقتًا ومجهودًا من الممتحِن، كما إنّ الحظّ وعامل الصدفة يلعبان دورًا في اختيار الإجابة الصحيحة.

هناك عدّة أنماط من الاختبارات الموضوعيّة مثل أسئلة الاختيار من متعدّد، وأسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وكذلك أسئلة التصنيف والانتماء وإعادة الترتيب وحلّ الكلمات المتقاطعة... إلخ. وسوف نوجز فيما يلي أسس وشروط بناء أهمّ هذه الأنماط:

١ ـ أسئلة الاختيار من متعدّد Multiple Choice :

ويتكوّن السؤال في هذا النمط من جزءين: جزء يعطى فيه التلميذ عبارة ناقصة أو سؤالًا كاملًا، ويمثّل هذا الجزء جوهر السؤال ويسمّى «العبارة الأساسيّة» أو الدعامة، والجزء الثاني عبارة عن عدّة إجابات تكون واحدة منها صحيحة والبقيّة للتمويه ولكنّها قريبة الصلة

بالإجابة الصحيحة، ويطلق على الإجابات الملحقة بالعبارة الأساسيّة اسم «البدائل». وكلّما زاد عدد البدائل قلّ أثر التخمين في التوصّل إلى الإجابة الصحيحة. والعدد المعقول للبدائل يتراوح بين ٣ ـ ٥ بدائل، ويفضّل العدد ٤. ويُعتبر هذا النوع من الأسئلة من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعيّة استخدامًا وأفضلها، نظرًا لأنّه يتميّز بالمرونة ويصلح لقياس مختلف المستويات المعرفيّة في جميع الموادّ الدراسيّة، إضافة إلى سهولة تصحيحه. أمّا من حيث المرونة فيجوز أن يُطلب من التلميذ أن يختار من بين البدائل الإجابة الصحيحة أو الإجابة الشاذّة أو أفضل إجابة. كما يجوز دعوة التلميذ للتأمّل والتمعّن في جميع البدائل لاختيار الإجابات الصحيحة (أكثر من إجابة) أو لتقرير ما إذا كانت جميع الإجابات صحيحة أو جميعها غير صحيحة. وأمّا من حيث صلاحيّته لقياس مختلف المستويات المعرفيّة فيصلح أكثر ما يصلح لقياس الفهم والاستيعاب، لكنّه يصلح أيضًا لقياس التذكّر والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. ومن حيث سهولة التصحيح تبرز هذه الميزة بشكل خاصّ عندما يكون عدد الأسئلة كبيرًا كما في الاختبارات المقنّنة الطويلة. وفي حالة كهذه قد يُطلب من التلاميذ أن يشيروا إلى الإجابات الصحيحة في ورقة إجابة مستقلّة حيث يُطلب منهم ـ مثلًا ـ تظليل الدوائر الصغيرة أمام الإجابات الصحيحة ليتمّ بعد ذلك إنجاز التصحيح آليًّا بوساطة الكمبيوتر أو البطاقات المثقّبة. وفي الحالات العاديّة حيث تكون الأسئلة قليلة يُطلب عادة من التلميذ أن يضع خطًّا تحت الإجابة الصحيحة أو يضع أمامها علامة صحّ أو يضع دائرة حول الرقم أو الحرف المثبت أمامها.

إنّ صياغة أسئلة الاختيار من متعدّد تحتاج إلى جهد ودراية وتدريب، ويتحمّل الموجّه الفنّيّ مسؤوليّة بارزة في تدريب المدرّسين وتوعيتهم بأصول وأسس صياغة أسئلة هذا النوع من الاختبارات بحيث يراعون الاحتياطات التالية:

- وضوح الصياغة والهدف من السؤال.
- الإيجاز واستخدام عبارات قصيرة تخلو قدر الإمكان من الحشو والإطالة.
- التركيز على مفهوم أساسيّ وعدم اللجوء إلى الأسئلة المركّبة.
- تجنّب وجود عبارات مبهمة أو إجابات لا يعرفها التلميذ في البدائل حيث يفضّل أن تكون البدائل ممّا يعرفه التلميذ أو ممّا علّمناه إيّاه.
- يفضّل أن تتساوى عبارات البدائل في الطول حتّى لا يصبح طول العبارة مؤشّرًا يوحي بالإجابة الصحيحة.
- توزيع الإجابات الصحيحة في الأسئلة المختلفة بصورة عشوائيّة دون نظام معيّن أو تكرار ثابت.
- عدم اللجوء إلى تكرار لفظ أو عبارة ما في البدائل حيث يمكن نقل مثل هذا اللفظ أو العبارة إلى الدعامة.
- يراعى أن تكون البدائل كلّها متجانسة وترتبط بمجال المشكلة المطروحة.

- الابتعاد عن الأسئلة التي تُبنى إجاباتها على آراء شخصيّة.
- يفضَّل التقليل قدر الإمكان من جعل الإجابة الصحيحة أوّل البدائل حيث تبيَّن أنّ معظم التلاميذ عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة يلجأون عادة إلى اختيار أوّل إجابة في سلسلة البدائل.

وفيما يلي نموذجان، أحدهما يدلّ على عدم دراية، والثاني يدلّ على دارية في وضع أسئلة الاختيار من متعدِّد:

★ نموذج اختبار يدلّ على عدم دراية في وضع أسئلة الاختيار من متعدِّد:

١ - الحوت من الحيوانات الثدييّة لأنه:
(أ) يعيش في الماء.
(ب) يغطّي جسمه طبقة شحميّة سميكة.
(جـ) تلد أنثاه صغيرًا واحدًا تحت سطح الماء وترضعه الحليب من أثدائها.
(د) يتنفّس الهواء الجوّيّ.
(طول العبارة «جـ» ومفرداتها تُوحي بالإجابة الصحيحة).

٢ - من النباتات التي نأكل أوراقها:
(أ) التفّاح.
(ب) البصل.
(جـ) العنصيل.
(د) الدنبان.
(«جـ» و«د» فيهما عبارتان غامضتان لا يعرفهما التلميذ عادة).

٣ - من أدوات قياس درجات الحرارة:
(أ) الشوكة الرنّانة.
(ب) البارومتر.
(جـ) المانومتر.
(د) ميزان الحرارة.
(العبارة «د» فيها إيحاء بالإجابة الصحيحة).

٤ - أجمل حيوان يعيش في أفريقيا هي:
(أ) الغزال.
(ب) الزرافة.
(جـ) الفهد.
(ذ) وحيد القرن.(الضمير «هي» يوحي بأنّ الإجابة المطلوبة هي الزرافة (ب) أضف إلى أن الإجابة هنا مبنيّة على رأي شخصيّ).

★ نموذج يدلّ على دراية في وضع أسئلة الاختيار من متعدِّد:

- ضع دائرة حول الحرف المثبت أمام أفضل إجابة صحيحة في كلٍّ من الأسئلة التالية:

١ - يوجد نهر الأمازون في قارّة:
(أ) أمريكا الشماليّة.
(ب) أمريكا الجنوبيّة.
(جـ) أستراليا.
(د) أفريقيا.

٢ - حاصل ضرب ٢٠ × ٣ = ٦٠ × ــــ:
(أ) صفر.
(ب) ١
(جـ) ٣٠.
(د) ٦٠.

٣ - مؤلّف مسرحيّة قمبيز هو:
(أ) عبّاس العقّاد.
(ب) توفيق الحكيم.
(جـ) أحمد شوقي.
(د) مصطفى المنفلوطي.

٤ - نحن نأكل أوراق بعض النباتات مثل نبات:
(أ) البنجر.
(ب) البطاطا.
(جـ) البصل.
(د) البامية.

٢ - أسئلة الصواب والخطأ True or False:

وفيها يتمّ وضع قائمة من العبارات أو الجُمل بعضها صحّ وبعضها خطأ ويُطلب من التلميذ أن يضع علامة تدلّ على الجملة الصحيحة وعلامة أخرى تدلّ على الجملة الخطأ. ويجوز في هذا النوع من الأسئلة كذلك أن يُطلب من التلميذ أن يصحّح الخطأ حيث يوجد أو أن يعيد صياغة الجملة غير الصحيحة بحيث يجعلها صحيحة. وتقيس أسئلة الصواب والخطأ مستويات التذكّر والفهم والاستيعاب والاستنباط لكن يصعب استخدامها في قياس المستويات المعرفيّة العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب. ومن أبرز عيوب هذا النوع من التقويم أنّه يشجّع على التخمين ويلعب الحظّ والصدفة دورًا كبيرًا في نتائج الاختبار. وفيما يلي بعض الاحتياطات التي قد يرى الموجّه الفنّيّ أنّه من المفيد لفت نظر المدرّسين إليها عند وضعهم لأسئلة من هذا النـوع:

- تُصاغ العبارة بحيث تكون صحيحة تمامًا أو خاطئة تمامًا، وتُتجنَّب العبارة المركّبة التي

تحتوي على فكرتين وخاصّة إذا كانت إحدى الفكرتين خاطئة والثانية صحيحة.
- عدم وجود عبارات تتضمّن الإجابة على أسئلة أخرى في الاختبار نفسه.
- يفضّل أن تكون العبارة قصيرة وواضحة.
- الابتعاد قدر الاستطاعة عن العبارات المنفيّة.
- يفضّل أن تتساوى العبارات في الطول حتّى لا يصبح طول العبارة مؤشّرًا يوحي بالإجابة الصحيحة.
- يُراعى عند المطالبة بتصحيح الخطأ تحديد الجزء المراد تصحيحه بوضع خطّ تحته.
- يُراعى أن توزّع العبارات الصحيحة وغير الصحيحة توزيعًا عشوائيًّا.

وفيما يلي مثال على هذا النوع من الأسئلة:

★ اقرأ كلّ عبارة ممّا يأتي وضَعْ أمامها علامة صحّ ($\surd$) إذا كانت صحيحة، وعلامة خطأ (×) إذا كانت غير صحيحة:

(أ) تُعتبر الزهرة عضو التكاثر في النبات.
(ب) من مسرحيّات شكسبير مسرحيّة بجماليون.
(جـ) جذور النباتات تقوم بعمليّة البناء الضوئيّ.
(د) حاصل ضرب ٥٠ × ٠ = ٥٠.
(هـ) يتنفّس الربيان بالخياشيم.
(و) الحوت من الأسماك الكبيرة الضخمة.
(ز) عاش صلاح الدين الأيّوبيّ في القرن السادس عشر الميلاديّ.

٣ - أسئلة المزاوجة Matching :

وتسمّى أحيانًا بأسئلة المقابلة أو المطابقة أو التوفيق. وفيها توضع قائمتان عموديّتان من العبارات ويُطلب من التلميذ أن يزاوج أو يوفّق بين كلّ عبارة في العمود الأوّل وما يناسبها من إجابة في العمود الثاني وذلك بوضع رقم العبارة في القائمة الأولى أمام العبارة التي تناسبها في القائمة الأخرى. ويُعتبر هذا النوع من التقويم صورة معدّلة ومركّبة من نمط أسئلة الاختيار من متعدّد، وهو يساعد في تقويم قدرة التلميذ على الربط بين الأشياء وإيجاد علاقات بينها. ويُعتبر هذا النوع من الأسئلة صعبًا بالنسبة لكلٍّ من التلميذ وواضع الأسئلة. هذا، وتحتاج أسئلة المزاوجة إلى كثير من المهارة والحذر والانتباه أثناء وضعها منعًا لأيّ التباس أو تضليل أو تداخُل بين الإجابات الصحيحة المتطابقة في القائمتين. ولذا يمكن للموجّه الفنّيّ أن يساعد المدرّسين في وضع مثل هذه الأسئلة بنجاح وذلك عن طريق توعيتهم بمراعاة الاحتياطات التالية:

- يفضّل أن توضع القائمة التي تحتوي على الجمل الطويلة على الناحية اليمنى، والتي تحتوي على العبارات القصيرة على الناحية اليسرى توفيرًا لوقت القارئ (والعكس في اللغات الأجنبيّة).

- يفضَّل أن يكون عدد العبارات في القائمتين مختلفًا (الإجابات أكثر بواحدة أو باثنتين) حتّى لا يتمّ مزاوجة العبارة الأخيرة في القائمة الأولى تلقائيًّا مع العبارة الأخيرة في القائمة الثانية في حالة تساوي عدد العبارت في القائمتين.
- يُراعى أن تكون المادّة العلميّة في السؤال (في القائمتين) من موضوع واحد أو متقارب.
- يُراعى أن لا تتوافق عبارة ما في إحدى القائمتين مع أكثر من عبارة في القائمة الثانية.
- يُفضَّل أن يقلّ عدد العبارات في كلّ قائمة عن عشرة.
- يفضَّل كذلك الإيجاز وعدم الإطالة في عبارات أيّ من القائمتين.
- يُراعى أن تكون التعليمات التي تسبق السؤال واضحة ومحدّدة.
- يُنصح بالإقلال قدر المستطاع من وضع العبارة الصحيحة في أحد العمودين مقابل قرينتها في العمود الثاني.
- يُراعى ألّا تكون الإجابة تكملة طبيعيّة وواضحة للجزء الأوّل.

وفيما يلي نموذج لهذا النوع من الأسئلة:

★ وَفِّق بين عبارات القائمتين (أ) و(ب) بوضع رقم العبارة في القائمة (أ) أمام العبارة التي تناسبها في القائمة (ب):

أ	ب
١ - جزء نباتيّ يقوم بوظيفة صنع الغذاء في النبات.	( ) البذرة
٢ - جزء نباتيّ يقوم بوظيفة امتصاص الماء والأملاح.	( ) الثمرة
٣ - مسؤول عن حمل الأوراق في النبات.	( ) الورقة الخضراء
٤ - مسؤول عن تكاثر النبات.	( ) الساق
	( ) الجذر

أ	ب
٥ - حيوان يغطّي جسمه الشعر.	( ) البطريق
٦ - حيوان يتنفّس الهواء المذاب في الماء.	( ) الفراشة
٧ - حيوان يغطّي جسمه الريش.	( ) القرش
٨ - حيوان لا فقاريّ.	( ) الحوت
٩ - حيوان يلد ويُرضِع صغاره تحت سطح الماء.	( ) الخفّاش
	( ) التمساح

٤ ـ أسئلة التكملة أو ملء الفراغ Completion Items :

وفيها يُعطى التلميذ عبارة ناقصة أو جملة فيها فراغ أو أكثر ويُطلب منه إكمال العبارة الناقصة أو وضع الكلمة المطلوبة في الفراغ لكي تصبح العبارة كاملة ومفهومة. وتقيس أسئلة هذا النوع من التقويم بالدرجة الأولى مستوى التذكّر كتذكّر المعلومات والمصطلحات والتواريخ والشخصيّات وما شابه ذلك. ويبدو إعداد هذا النوع من الأسئلة سهلًا ولكنّه في الحقيقة ليس كذلك. لذا يتوجّب على الموجّه الفنّيّ عند وضع أسئلة التكملة توعية المدرِّسين بأهمّيّة وضرورة مراعاة الاحتياطات التالية:

- تحديد الإجابات والكلمات المطلوب كتابتها، وذلك بتوضيح صياغة العبارة حيث لا يجوز ـ مثلًا ـ استخدام عبارة كهذه:
  ولد الفيلسوف العربيّ ابن رشد في....

ذلك لأنّ عبارة كهذه تحتمل إجابتين حول مكان الولادة أو زمنها، ولذا إذا أردنا أن نسأل عن العام الذي وُلد فيه ابن رشد فيجب كتابة العبارة كما يلي:

وُلد الفيلسوف العربيّ ابن رشد في العام....

- عدم احتواء العبارة على أكثر من فراغين في العادة.
- يفضَّل أن يكون الفراغ في وسط العبارة أو قريبًا من نهايتها وليس في بدايتها.
- الابتعاد عن اقتباس العبارات من الكتاب المدرسيّ المقرَّر كما هي حتّى لا نشجّع التلميذ على الحفظ والاستظهار. كما إنّ انتزاع العبارة من مضمونها الأصليّ قد يضفي عليها شيئًا من الغموض والإبهام.
- يُراعى أن تكون الفراغات متساوية في الطول حتى لا تشير إلى الإجابة الصحيحة.
- يُراعى أن يُترك الفراغ مكان كلمة أساسيّة في العبارة.

ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

١ ـ تقطير الماء عبارة عن عمليّة.... للماء تعقبها عمليّة....

٢ ـ عاصمة سويسرا هي....

٣ ـ تتميّز الحشرات بوجود.... أرجل في الجزء الصدريّ من أجسامها.

٤ ـ من أهمّ صادرات لبنان الزراعية.... و....

٥ ـ يمكن التعرّف على الأشياء المصنوعة من حديد باستخدام...

ويمكن اعتبار أسئلة حلّ الكلمات المتقاطعة صورة من صور هذا النوع من الأسئلة. وكذلك بالنسبة لتكملة البيانات الناقصة على الرسومات والأشكال التوضيحيّة. بل ويصنّف البعض الأسئلة التي تتطلّب إجابات قصيرة ضمن هذا النوع من التقويم كأن يُطلب من التلميذ ـ مثلًا ـ أن يذكر عاصمة اليابان، أو أن يذكر حالات المادّة الثلاث، أو أن يُعطي مثالًا أو مثالين لكلّ حالة من حالات المادّة.

٥ ـ الأسئلة المصوَّرة Drawings and Diagrams :

وفيها يُطلب من التلميذ تمييز بعض الحقائق المستمَدّة من رسومات أو صور يراعى أن

تكون واضحة ودقيقة قدر الإمكان. كما يصحّ أن يُطلب من التلميذ في هذا النوع من التقويم أن يرسم شكلًا توضيحيًّا أو أن يضع البيانات على رسم جاهز أو أن يكمل رسمًا ناقصًا، أو أن يصحّح الخطأ الموجود في الرسم. وواضح أنّ بعض أشكال هذا النوع من الأسئلة يمكن أن ينضوي تحت نمط أسئلة الإكمال كما سبق وأشرنا. كما إنّ بعضها الآخر يصحّ أن يكون من نوع الصواب والخطأ أو من النوع المقاليّ كأن نطلب من التلميذ مثلًا أن يرسم شكلًا تخطيطيًّا أو أن يتأمّل في أحد الأشكال أو الأجهزة أو الرسومات البيانيّة، أو عندما نذكّره عن طريق الرسم بتجربة أجراها في المختبر، ثمّ نطلب منه أن يدوّن مشاهداته ومن ثمّ الاستنتاج العامّ الذي يستنتجه من ذلك الشكل أو التجربة أو الرسم البيانيّ.

٦ ـ أسئلة التصنيف وإعادة الترتيب Classification and Rearrangement :

وفيها قد يُعطى التلميذ طائفة من الأشياء أو العبارات أو الأسماء ويُطلب منه أن يصنّفها تبعًا لمعيار معيّن، كأن يُعطى مثلًا مجموعة من الحيوانات ويُطلب منه أن يصنّفها إلى حيوانات فقاريّة ولا فقاريّة. وفي نمط آخر من هذا النوع من التقويم قد يُعطى التلميذ مجموعة من العبارات التي تنتمي إلى مفهوم واحد باستثناء عبارة لا تنتمي إلى ذلك المفهوم ثمّ يُطلب من التلميذ أن يشير إلى العبارة الشاذّة التي لا تنسجم مع باقي العبارات الأخرى. وهناك نمط ثالث يقيس معرفة الحقائق وتتابعها كترتيب الأحداث التاريخيّة، أو تسلسل خطوات تجربة علميّة، أو ترتيب أطوار حياة كائن حيّ كالحشرة مثلًا. وهناك نوع رابع يُعطى فيه التلميذ إمّا مفردات غير مرتّبة ليصوغ منها عبارة مفيدة، أو يُعطى عددًا من الجُمل غير المتسلسلة منطقيًّا ليبني منها فقرة ذات معنى. وفيما يلي بعض الأمثلة على هذا النوع من التقويم:

- ضع دائرة حول كلّ حيوان فقاريّ فيما يلي:
  الحوت ـ الحيّة ـ الأخطبوط ـ نجم البحر ـ النحلة ـ حصان البحر.
- ضع خطًّا تحت الكلمة التي لا تنتمي إلى المجموعة:
  جَرى ـ كَتَبَ ـ في ـ فَكَّرَ ـ نَجَحَ.
- رتّب الأحداث التاريخيّة فيما يلي من ١ ـ ٥ وفقًا لزمن حدوثها مبتدئًا بالأقدم:
  ( ) غزو نابليون لمصر.
  ( ) اكتشاف أمريكا.
  ( ) اختراع الطباعة.
  ( ) استعادة صلاح الدين لمدينة القدس.
  ( ) الثورة الفرنسيّة.

وهناك أنواع أخرى من الأسئلة الموضوعيّة يمكن للموجّه الفنّيّ توعية المدرّسين بها وإرشادهم للرجوع إليها في مصادرها.

٣ - ٤ تقويم النموّ النفسحركيّ:

يشتمل هذا المجال على تقويم المهارات العمليّة أو الأدائيّة بشكل عامّ. والمهارة عبارة عن القدرة على أداء عمل ما بدرجة جيّدة من الفهم والإتقان بأقلّ جهد وأسرع وقت. هذا، وقد قسم البعض المهارات إلى ثلاث فئات هي:

(أ) المهارات اليدويّة:

مثل مهارة استخدام الأدوات والأجهزة العلميّة، أو رسم الخرائط والنماذج الهندسيّة، أو العزف على آلة موسيقيّة وما إلى ذلك.

(ب) المهارات العقليّة:

مثل مهارات التحليل والتركيب والمقارنة والربط والتعليل والاستنتاج... إلخ. وقد سبقت الإشارة إلى طرق تقويم المهارات العقليّة عند مناقشة تقويم الجانب المعرفيّ من نموّ التلميذ.

(جـ) المهارات الأكاديميّة:

مثل مهارة البحث عن المعلومات في المراجع ودائرات المعارف والكتب ذات العلاقة بالموضوع المطلوب معرفته أو دراسته. وهذه الفئة من المهارات بسيطة ويمكن اكتسابها بسهولة ويسر مع شيء قليل من التدريب والمران.

ومن الطبيعيّ أن تتداخل هذه الفئات الثلاث بعضها مع البعض الآخر حيث يصعب الفصل أحيانًا بين المهارات الحركيّة اليدويّة والمهارات العقليّة أو الأكاديميّة في كثير من أعمال الإنسان ونشاطاته. من أجل هذا كلّه سوف نركّز اهتمامنا في تقويم المهارات حول المهارات بمعناها الحركيّ (الأدائيّ أو العمليّ أو اليدويّ - Performance Skills). والحقيقة أنّ هذا الجانب المهمّ في نموّ التلميذ قلّما حظي بالاهتمام الذي يستحقّه نظرًا لصعوبة تعليمه وتقويمه. ويعزو بعض الدارسين هذه الصعوبة إلى أسباب عديدة منها[1]:

كثرة عدد تلاميذ الصفّ، وطول المنهج، وعدم الاهتمام بالمهارات نتيجة عدم أخذها بعين الاعتبار في النتيجة النهائيّة لتحصيل التلميذ، إضافة إلى عدم توفّر قوائم تقدير للمهارات المختلفة التي يهدف المنهج إلى تنميتها.

هذه الصعوبات وغيرها تُلقي على كاهل الموجّه الفنّيّ عبئًا ثقيلًا ومسؤوليّة عظيمة في مساعدة المدرّسين للتغلّب على مثل هذه الصعوبات. فعلى الموجّه الفنّيّ في مثل هذه الحالة أن

(١) لمزيد من التفصيل راجع: الحلقة الدراسيّة عن التقويم للموجّهين الفنّيّين للعلوم - المحاضرة السابعة - الدكتور عبد الله جراغ. وزارة التربية بدولة الكويت (٨٠/١٩٨١ م).

يساعد المدرِّسين أوّلًا في تحديد المهارات التي يتضمّنها المنهج المقرّر، وتصنيفها في قوائم واضحة ومنظّمة. وعليه كذلك أن يزوّدهم بقوائم ملاحظة لتقدير وقياس المهارات المعنيّة، وأن يشجّعهم على تخصيص جزء من درجة التلميذ لتقدير مهاراته وقياسها. بعدئذ عليه أن يقوم بتوعيتهم بضرورة تحقيق الأهداف المرسومة وتقويمها. أمّا التوعية فتعتمد على اهتمام الموجِّه الفنّيّ وجهده في متابعة تنفيذ هذه الأهداف ومناقشتها مع المدرِّسين قبل وبعد زياراته لهم في الفصول. وأمّا تقويم المهارات فيحتاج إلى مساعدة الموجِّه الفنّيّ للمدرِّسين في التعرّف على سبل التقويم ووسائله. وفيما يلي بعض هذه السُبل والوسائل.

يعتمد تقويم المهارات العمليّة بالدرجة الأولى على الملاحظة. وهناك طريقتان للملاحظة هما: طريقة تقويم العمل ككلّ، وطريقة تقويم خطوات العمل وإجراءاته.

(أ) طريقة تقويم العمل ككلّ Product Evaluation:

وفيها يتمّ الحكم على مدى جودة العمل الناتج وبالتالي تقويم العمل ككلّ بعد الانتهاء من تنفيذه. فإذا أردنا ـ مثلًا ـ أن نحكم على مهارة التلميذ في رسم خريطة أو رسم هندسيّ فإنّنا، وفقًا لهذه الطريقة، لا نتابع التلميذ أثناء العمل وإنّما نحكم على جودة الرسم بعد الانتهاء منه على اعتبار أنّ الناتج يدلّ على مدى صحّة ودقّة وإتقان الخطوات التي أدّت إلى إنتاج ذلك العمل. وصحيح أنّ هذه الطريقة توفّر الكثير من وقت المدرِّس وجهده وتصلح لتقويم المهارات التي يتمّ إنجازها في الموقف التعليميّ الجماعيّ، إلّا أنّها لا تساعد في الكشف عمّا تمّ في كلّ خطوة من خطوات العمل وبالتالي لا يستطيع المدرِّس الإفادة منها في التعرّف على الأخطاء ومن ثمّ علاجها.

(ب) طريقة تقويم خطوات العمل وإجراءاته Procedure Evaluation:

وفيها تتمّ ملاحظة كلّ خطوة من خطوات العمل لكلّ تلميذ على حدة للحكم في النهاية على مدى جودة العمل وإتقانه وبالتالي لتقويم المهارة المطلوب تقويمها. وواضح أنّ هذه الطريقة برغم ميزتها التشخيصيّة ودقّتها التفصيليّة، تحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل لإجرائها وتنفيذها، ولذلك يُنصح المدرِّسون بالمزج بين الطريقتين في تقويم نموّ التلميذ في المجال النفسحركيّ.

هذا فيما يتعلّق بسبل تقويم المهارات. أمّا فيما يتعلّق بوسائل التقويم وأدواته فهناك عدّة وسائل من أهمّها قوائم الملاحظة (Check Lists). ويتطلّب عمل قوائم الملاحظة تحليل العمل أو المهارة المراد قياسها وتقويمها إلى خطوات أو إجراءات متسلسلة ينبغي على التلميذ القيام بها أثناء الأداء. ويخصَّص عادة لكلّ تلميذ بطاقة تقويم خاصّة به، يقوم الملاحِظ بتسجيل تقديراته لأداء التلميذ في كلّ بند من بنودها. وفيما يلي مثال لتوضيح كيفيّة تقييم مهارة تلميذ في استخدام المجهر في درس من دروس علم الأحياء:

قائمة ملاحظة وميزان تقدير لقياس مهارة طالب في استخدام المجهر

خطوات الأداء	التقدير				
	ممتاز	جيّد جدًّا	جيّد	مقبول	ضعيف
	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
يمسك المجهر بطريقة صحيحة.					
يضع المجهر على سطح مستوٍ.					
يتأكّد من نظافة العدسات ولا يلمسها بأصابعه.					
يمسك الشريحة من جوانبها.					
يثبت الشريحة على المائدة.					
يضبط الإضاءة في فترة زمنيّة معقولة.					
يضبط الصورة بتحريك القصبة من أسفل إلى أعلى (وليس العكس).					
يحافظ على نظافة الجهاز ويعيده إلى صندوقه.					

ومع ذلك، وبرغم أنّ تعليم المهارات الحركيّة بشكل خاصّ وتعلّمها من الأمور المهمّة اللازمة لتحقيق النموّ المتكامل للتلميذ، يظلّ التأكيد على أهمّيّة المهارات محصورًا في الناحية النظريّة بعيدًا عن التطبيق الواقعيّ أو التنفيذ الفعليّ في مدارسنا. وربّما كان السبب الرئيسيّ في ذلك إهمال بطاقة درجات الطالب لهذا الجانب من جوانب نموّ التلميذ كما سبق وذكرنا. وقد بدأت بعض البلدان العربيّة تولي الجانب العمليّ شيئًا من الاهتمام والرعاية فخصّصت مناهج

بأكملها للدراسات العمليّة والأنشطة المهنيّة والممارسات اليدويّة مثل النجارة والطباعة والزراعة والتصوير والدراسات الكهربائيّة والميكانيكيّة وأعمال الديكور، إضافة إلى الاهتمام السابق بالمهارات الرياضيّة والفنيّة التقليديّة كالرسم والموسيقى والخطابة والتمثيل. وهكذا يتبيّن أنّ دور الموجّه الفنيّ في هذا المجال دور كبير وأساسيّ من حيث مساعدة المدرّسين وتشجيعهم على الاهتمام بتنمية مهارات التلاميذ وتقويمها. ولا شكّ في أنّ الاهتمام بتقويم المهارات يعني بالضرورة الاهتمام بتحديد أهدافها وسبل تنميتها وقوائم تقديرها. أضف إلى أنّ الاهتمام بالمهارات وتقويمها كفيل بأن يجعلها جزءًا لا يتجزّأ من المنهج وبالتالي من عمليّة التعليم والتعلّم. وبذلك ننتقل بالمهارات من الحيّز النظريّ إلى التطبيق الفعليّ لنجعلها تسهم - مع المعارف والاتّجاهات - في عمليّة النموّ الشامل للتلميذ.

٣ - ٥ تقويم النموّ الوجدانيّ:

يشتمل الجانب الوجدانيّ للفرد على عواطفه وانفعالاته وميوله واتّجاهاته وقيمه. وهذه كلّها مجالات من الصعب جدًّا قياسها وتقويمها، نظرًا لأنّها من أكثر عناصر الشخصيّة غموضًا وتذبذبًا. ناهيك عن أنّها لا تخضع بسهولة للتحليل والملاحظة، وإن خضعت فتحتاج إلى كثير من الوقت والجهد والمهارة. ومن هنا جاءت صعوبة قيام المدرّس بتعليم وتقويم هذا الجانب من نموّ التلميذ، وبالتالي ضرورة اللجوء إلى الموجّه الفنيّ طلبًا للعون والمساعدة والإرشاد. كما ويعزو بعض الدارسين[1] عدم اهتمام المدرّسين بهذا الجانب من جوانب نموّ التلميذ إلى عدّة أسباب لعلّ من أبرزها الاهتمام المتزايد بالتحصيل المعرفيّ، حيث تركّز المناهج الدراسيّة على هذا الجانب لأهميّته في التأهيل للالتحاق بالجامعات والكلّيّات العليا. كما ويؤكّد عليه أيضًا المدرّسون نظرًا لأنّ تقويمهم يعتمد في كثير من الأحيان، وإلى حدّ كبير، على مدى تفوّق تلاميذهم في التحصيل الدراسيّ. والحقيقة أنّ الجانب الوجدانيّ وكذلك الجانب النفسحركيّ ما زالا بحاجة شديدة إلى التوعية والرعاية والاهتمام، وإلى الدراسات والبحوث لتحديد طرق عمليّة ميسّرة وسهلة تساعد المدرّسين في تنمية هذين الجانبين وتقويمهما في الميدان التربويّ.

ومهما يكن من أمر، فإنّ الاهتمام بتنمية وتقويم الجانب الوجدانيّ لدى التلميذ يظلّ مطلبًا ملحًّا، على المربّين والموجّهين الفنّيّين مساعدة المدرّسين في العمل على تحقيقه. فعلى الموجّه الفنيّ أوّلًا أن يحدّد الاتّجاهات والميول والقيم التي تهدف المادّة التي يشرف عليها إلى تنميتها. وطبيعيّ أنّ لكلّ مادّة أهداف وجدانيّة تختلف قليلًا أو كثيرًا عن أهداف مادّة أخرى. ولا شكّ في أنّ الأهداف التي تناسب مادّة العلوم مثلًا تختلف عن الأهداف التي يمكن للموسيقى

(١) لمزيد من التفصيل راجع: الحلقة الدراسيّة عن التقويم للموجّهين الفنّيين للعلوم - المحاضرة السادسة للدكتور فتحي الديب - التوجيه الفنيّ للعلوم - وزارة التربية بدولة الكويت (١٩٨٠/١٩٨١).

أو أيّة مادّة فنّيّة أو أدبيّة أخرى تنميتها. وبعد تحديد الأهداف يتوجّب على الموجّه الفنّيّ توعية المدرِّسين بطرق تقويم تلك الأهداف.

وفيما يلي بعض هذه الطرق:

(أ) الملاحظة:

وتعني ملاحظة المعلِّم لسلوك التلميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها. وهي طريقة تحتاج إلى وقت طويل، وتحتاج كذلك إلى دراية وخبرة ومهارة واهتمام من قِبَل المدرِّس. وتعتمد هذه الطريقة على ملاحظة مدى حماس التلميذ ومشاركته في الدرس، وعلى مدى تعاونه مع زملائه، وكذلك إجاباته ونوع الأسئلة التي يوجّهها أو يثيرها أثناء الدرس. وقد تمتدّ هذه الطريقة لتشمل ملاحظة سلوك التلميذ وانفعالاته خارج حجرة الدراسة في ساحة المدرسة أو أثناء فترات النشاط والرحلات وربّما في المنزل والمجتمع أيضًا. وهذه الطريقة تحتاج إلى مدرِّس مهتمّ وجدير بالثقة حتّى تكون أحكامه عادلة وصادقة.

(ب) المقابلة الشخصيّة:

حيث يمكن للمدرِّس أن يحاور التلميذ ويوجّه إليه بعض الأسئلة المعدَّة مسبقًا، أو التلقائيّة ليستشفّ من إجاباته ويكشف بطريق مباشر أو غير مباشر عن بعض اتّجاهاته وميوله وقيمه وانفعالاته. وتحتاج هذه الطريقة أيضًا إلى جهد وخبرة ووقت.

هذا، ويمكن للمدرِّس في الطريقتين السابقتين (الملاحظة والمقابلة) أن يستعين ببطاقة ملاحظة لتقويم اتّجاهات تلاميذه وميولهم وقيمهم. ويجوز في هذه الحالة تخصيص بطاقة واحدة لتقييم أحد الاتّجاهات لدى جميع طلبة الفصل، أو تخصيص بطاقة واحدة لكلّ تلميذ لقياس وتقييم اتّجاهاته بشكل عامّ. وفيما يلي نموذج «قائمة تقدير» لقياس بعض اتّجاهات التفكير العلميّ لدى التلاميذ بعد تحليلها إلى عناصرها الدالّة عليها: (توضع علامة ✓ أمام اسم كلّ تلميذ أو علامة × للدلالة على اكتسابه أو عدم اكتسابه للاتّجاه المرغوب قياسه).

	م	١	٢	٣	٤	
	اسم التلميذ					
التحقّق وعدم التعميم من مثال واحد						
الصدق والأمانة والدقّة في التعبير						
دقّة الملاحظة						
عدم التسرّع في إصدار الأحكام						
الموضوعيّة						
عدم التعصّب للرأي						
العقل الناقد والتساؤل (طلب الدليل والبرهان)						
توجيه الأسئلة وحبّ الاستطلاع						

فإذا أردنا أن نجعل لكلّ تلميذ قائمة ملاحظة لتقدير اتّجاهاته يمكن أن يصبح مثل هذا النموذج كما يلي (مع شيء من التصرّف):

بطاقة ملاحظة لتقييم اتّجاهات الطالب:

مسلسل	الهدف	التقدير		
		جيّد	مقبول	ضعيف
١ -	مدى رغبته في البحث وحبّ الاستطلاع			
٢ -	مدى مرونته وعدم تعصّبه وتفتّحه العقليّ			
٣ -	مدى موضوعيّته (لا يتأثّر بمشاعره في أحكامه)			
٤ -	مدى عدم تسرّعه في إصدار الأحكام			
٥ -	مدى دقّته في الملاحظة والتعبير			
٦ -	مدى تواضعه			
٧ -	مدى تعاونه مع زملائه ومدرّسيه			
٨ -	مدى تسامحه وسعة صدره			
٩ -	مدى رغبته في المطالعة وقراءة الكتب العلميّة			
١٠ -	مدى تقيّده بالنظام			
١١ -	...... إلخ			

(جـ) الاختبارات المقاليّة الوجدانيّة:

وفيها يُطلب من التلميذ أن يعبّر عن رأيه في قضية ما مثل «مَنْح الحرّيّة المطلقة للشباب»، أو «ما حدود الحرّيّة» أو «المهنة التي أحبّها» أو «الطبقيّة في المجتمع».... إلخ، حيث يمكن للمدرِّس أن يكشف عن بعض اتّجاهاته وميوله وقيمه المتعلّقة بتلك القضيّة، وهذه الطريقة تحتاج إلى جهد وإمعان نظر أثناء تصحيحها، كما وتحتاج إلى خبرة في الكشف عن المعاني والمشاعر والاتّجاهات المستترة خلف العبارات الإنشائيّة وبين السطور.

(د) الاستبيانات:

وفيها يُطلب من التلميذ أن يجيب عن أسئلة مقنّنة ليعبّر عن آرائه واتّجاهاته وميوله ومشاعره تجاه بعض القضايا أو المشكلات العامّة، وقد تكون الأسئلة مباشرة (نسأله عن رأيه) أو إسقاطيّة وغير مباشرة (نسأله عن رأي زملائه مثلًا في التدخين..). وهذه الطريقة من أيسر سبل القياس وأكثرها شيوعًا وموضوعيّة. وفيما يلي مثال لتوضيح كيفيّة قياس بعض اتّجاهات التفكير العلميّ لدى التلاميذ وفقًا لهذه الأداة (الاستبيان) في القياس والتقييم:

استبيان لقياس بعض اتّجاهات التفكير العلميّ

م	السؤال	الاستجابة		
		نعم	إلى حدّ ما	لا
١	ـ هل تحبّ أن توجّه كثيرًا من الأسئلة والاستفسارات؟			
٢	ـ هل تعتقد أنّ مدرستك هي أفضل مدرسة في بلدكم؟			
٣	ـ هل تُغيّر رأيك بسهولة عندما تتبيّن أنّه غير صحيح؟			
٤	ـ هل تصدّق كلّ ما تسمعه أو تقرأه في الصحف؟			
٥	ـ هل تتشاءم من بعض الأشياء أو الأرقام كالرقم ١٣ مثلًا؟			

م	السؤال	الاستجابة		
		نعم	إلى حدّ ما	لا
٦	- هل تميل إلى الشكّ والتساؤل حول كثير من الأشياء التي تسمعها أو تقرأها ؟			
٧	- هل تُكثر من استعمال كلمات مثل: لماذا ؟ كيف؟ وما هو الدليل؟			
٨	- هل تعتقد أنّ العلماء الكبار يعرفون كلّ شيء عن العلوم؟			
٩	- هل تحبّ قراءة الكتب العلميّة وتقرأها فعلًا ؟			

يلاحَظ في هذا الاستبيان أنّ ميزان التقدير اشتمل على ثلاث درجات هي نعم، إلى حدّ ما، لا. لكن هناك أنماط أخرى من مقاييس (موازين) التقدير. ولعلّ أفضلها وأكثرها شيوعًا المقياس خماسيّ التنظيم الذي يتدرّج من موافق جدًّا إلى موافق فلا أدري فغير موافق وأخيرًا غير موافق مطلقًا. ويجوز أن يُستعاض عن الكلمات بأرقام (تُوضّح مدلولاتها في تعليمات الاستبيان) على النحو التالي:

موافق جدًّا	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق مطلقًا
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

وقد تُجمع درجات (أرقام) عناصر كلّ اتّجاه على حدة لتقدير وقياس مدى اكتساب كلّ تلميذ للاتّجاه المرغوب.

٣ - ٦ تحليل نتائج الامتحانات والإفادة منها:

معظم التلاميذ يكرهون الامتحانات بشكل عامّ، وقلّة منهم تطلبها لغرض التنافس وإثبات الجدارة. والامتحانات ليست عبئًا ثقيلًا على التلميذ فقط، وإنّما هي عبء كذلك على المدرّس والمدرسة وأولياء الأمور. ومع ذلك فهي مطلوبة ولا يمكن الاستغناء عنها، ذلك أنّ للامتحانات فضائل كثيرة نذكر منها ما يلي:

- تُعتبر حافزًا للتعلّم، بل ومن أبرز الحوافز وأوضحها أثرًا.
- تساعد المدرّس في ضبط الفصل.

- تساعد في الكشف عن الميول والاستعدادات والقدرات وبالتالي في التوجيه المهنيّ.
- تُطلع التلميذ والمدرِّس ووليّ الأمر على مدى تقدّم التلميذ ونموّه لاتّخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين الوضع إذا لزم الأمر.
- تساعد في الحكم على مدى نجاح المدرِّس في عمله.
- تكشف للمدرِّس عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التربويّة لاتّخاذ الإجراءات الكفيلة بعلاج الوضع وتصحيحه إذا لزم الأمر.
- تساعد في تحديد الصعوبات التعليميّة الميدانيّة وتشخيص المشكلات التربويّة تمهيدًا للبحث عن سبل علاجها وحلّها.

لقد سبق وذكرنا أنّ التقويم لا يكتفي بالقياس وبرصد نتائج الامتحانات وتقديراتها، وإنّما يمتدّ نفوذه لتقييم النتائج وتحليلها ومحاولة علاج المشكلات والصعوبات التي كشفت عنها تلك النتائج. ومن هذا المنطلق كان على الموجِّه الفنّيّ أن يوعي المدرِّسين ويشجّعهم على تحليل نتائج الامتحانات ومراجعتها للإفادة منها في عمليّات العلاج والإصلاح والتعديل والتطوير. على المدرِّس مثلًا ألّا يكتفي بالنتيجة العامّة أو النسبة العامّة لنجاح تلاميذ الفصل أو نجاح كلّ تلميذ على حدة. ذلك أنّ نسبة النجاح المرتفعة لا تعني أنّ كلّ التلاميذ حقّقوا الأهداف المنشودة، كما أنّها لا تعني أنّ التلميذ الواحد قد حقّق جميع الأهداف واكتسب جميع المهارات حيث إنّه قد يكون نجح في تذكّر المعلومات ولكنّه لم يحقّق النجاح نفسه فيما يتعلّق بالأسئلة التي تقيس الفهم والاستيعاب أو التعليل والتفسير مثلًا. ولهذا يجب الحرص على أن تقيس أسئلة الامتحانات جميع المستويات والمجالات قدر الإمكان، كما يجب تحليل نتائج كلّ سؤال على حدة للتعرّف على مدى النجاح في تحقيق أهداف ذلك السؤال، ومن ثمّ الإفادة من نتائج التحليل للتعرّف على نقاط القوّة وتعزيزها، وعلى نقاط الضعف وعلاجها.

وفيما يلي نموذجان أحدهما عامّ ويصلح لتحليل نتائج الامتحان، والثاني خاصّ بمادّة العلوم ويصلح للاسترشاد به في وضع أو تقويم أسئلة امتحان يتّسم بالتنوّع والشمول والتوازن:

★ نموذج تحليل نتائج امتحان:

الأسئلة	الدرجات والتقدير					
	صفر - ١٩ (ضعيف جدًّا)	٢٠ - ٣٩ (ضعيف)	٤٠ - ٥٩ (مقبول)	٦٠ - ٧٩ (جيّد)	٨٠-١٠٠ (ممتاز)	ملاحظات
الأوّل						
الثاني						
الثالث						
الرابع						
الخامس						
السادس						

ويمكن التعبير كذلك عن النتائج برسم بيانيّ.

★ نموذج إطار وضع / تقويم امتحان:

المحتوى	الأهداف المطلوبة						
	تذكّر معلومات	فهم واستيعاب	تعليل	استنتاج	تطبيق	مهارة الرسم أو قراءة رسم بيانيّ	الدقّة والتنظيم إلخ..
- مصطلحات وتعريفات	✓						
- استخلاص النتائج من الحقائق والتجارب				✓			
- رسومات/رسومات بيانيّة						✓	
- أمثلة مشابهة أو حلّ مسائل رياضيّة					✓		
- ربط الأسباب بمسبّباتها			✓				
- المقارنة والربط والشرح والتوضيح		✓					
- التعبير عن المشاهدات بدقّة، أو تنظيم الخطوات والأفكار وتسلسلها							✓
-..... إلخ.							

مثل هذا الإطار يمكن تكييفه وفقًا للأهداف التي يقصد المدرِّس إلى تقويمها. لكن يجب الحرص على تنويع الأهداف وشموليّتها بحيث لا تقتصر على قياس ناحية واحدة من نواحي النموّ مثل التذكّر فقط أو التعليل والتفسير فقط أو الرسم فقط.... إلخ. ذلك أنّ الامتحان الجيّد هو الامتحان الشامل المنوَّع والمتوازن، كما أنّ التقويم الجيّد الذي نتطلّع إلى تحقيقه هو التقويم الشامل المتكامل الذي يُعنى بجوانب النموّ الثلاثة: المعرفيّة والوجدانيّة والنفسحركيّة في آن واحد.

من كلّ ما تَقدَّم نخلص إلى القول بأنّ التقويم مسألة كانت وما زالت وربّما ستظلّ في المستقبل القريب تشغل بال المربّين والمدرِّسين والتلاميذ على حدّ سواء. وقد تركّزت حتّى اليوم بشكل رئيسيّ في جانب واحد من جوانبها هو الجانب التحصيليّ. لكنّ التقويم يجب أن يشمل كما ذكرنا مرارًا النموّ المتكامل للمتعلّم عقليًّا ووجدانيًّا وجسديًّا. كما يجب أن يحيط بجميع مستويات النموّ المعرفيّ والانفعاليّ والنفسحركيّ. وقد رأينا بوجه خاصّ ثقل المسؤوليّة الملقاة على عاتق الموجِّه الفنّيّ فيما يتعلّق بدوره في وضع أهداف كلّ امتحان وتحديد أنماطه وسبله ووسائله حتّى يأتي شاملًا ومنوّعًا بحيث يحقّق الأهداف المرجوّة منه، وكذلك بدوره في وضع قوائم التقدير وأُطُر تحليل نتائج الامتحانات للإفادة من تلك النتائج في إجراءات العلاج والإصلاح والتطوير لتحقيق أهداف التربية وتحسين العمليّة التعليميّة بمجملها.

* * *

أسئلة الفصل الثالث

١ - وضّح أهمّيّة التقويم والصعوبات التي تعترض إجراءاته.

٢ - ما رأيك كمدرِّس في نظام الامتحانات الحاليّ؟ عزِّز مناقشتك بذكر نقاط القوّة ونقاط الضعف.

٣ - هل تعتقد أنّ التقويم يجب أن يُبنى على إتقان محتوى المادّة الدراسيّة أم على المقارنة بين نتائج تحصيل الطلّاب؟ علّل إجابتك.

٤ - عدّد أدوات التقويم، وبيِّن رأيك في كلّ أداة.

٥ - قارن بين الاختبارات المقاليّة والاختبارات الموضوعيّة من حيث فعّاليّتها في قياس النموّ المتكامل للتلميذ.

٦ - هناك من يرى أهمّيّة خاصّة للامتحانات الشفهيّة. ما رأيك في الامتحانات الشفهيّة من حيث فعّاليّتها وموضوعيّتها، ومن حيث إيجابيّاتها وسلبيّاتها؟

٧ - ما الشروط والاحتياطات التي تنصح بمراعاتها عند وضع امتحان عمليّ لقياس مجموعة من المهارات؟

٨ - اذكر أهمّ خمسة احتياطات يجب مراعاتها - حسب رأيك - عند وضع أسئلة كلّ نمط من الأنماط الموضوعيّة التالية للتقويم:

أ - المزاوجة ب - الصواب والخطأ

جـ - الاختيار من متعدِّد د - التكملة

٩ - اذكر خمس مهارات ترى من المفيد إكسابها للتلميذ حيث إنّها قد تكون ذات نفع له في مستقبلُ حياته.

١٠ - بيِّن كيف يمكنك قياس وتقويم بعض الأهداف الوجدانيّة.

١١ - «إذا لم نحلِّل نتائج الامتحانات لا نحقّق الفائدة المرجوّة من إجرائها». ناقش هذه العبارة بإيجاز ودقّة مبيِّنًا كيفيّة الإفادة من الامتحانات بعد الانتهاء من تصحيح أوراق الإجابة.

الفصل الرابع

دور الموجِّه الفنّيّ في معالجة مشكلات المدرِّسين

- مقدّمة.
- مشكلات تتعلّق بالمدرّس.
- مشكلات تتعلّق بالتلاميذ.
- مشكلات تتعلّق بالمجتمع وأولياء الأمور.

الفصل الرابع

دور الموجِّه الفنّيّ
في معالجة مشكلات المدرِّسين

٤ - مقدّمة

المشكلات التي قد يتعرّض لها المدرِّس في عمله فئتان، فئة تواجهه داخل حجرات الدراسة وأخرى خارجها أو خارج المدرسة بأسرها. أمّا الفئة الأولى من المشكلات فمرجعها بالدرجة الأولى التلاميذ سواء أكانوا أطفالًا صغارًا أو في سنّ المراهقة المبكِّرة أو المتأخِّرة. وهذه المشكلات كثيرة لا تُعَدّ ولا تُحصى، ومعظمها أزليّ عرفه المدرِّسون منذ فجر العهد بالتعليم وهو ما زال شائعًا في أيّامنا هذه وسيظلّ كذلك غدًا وبعد غد. هذه الفئة من المشكلات هي التي تعنينا هنا، وهي التي سيدور جُلّ حديثنا عنها في هذا الفصل نظرًا لما لها من أهمّيّة في نجاح أو فشل المدرِّس في عمله، وبالتالي في نجاح العمليّة التربويّة أو فشلها. وأمّا الفئة الثانية من المشكلات فيرجع بعضها إلى زملاء المدرِّس والعاملين معه في المدرسة أو إلى الإداريّين والمسؤولين عنه في العمل، كما يرجع بعضها الآخر إلى أولياء الأمور والضغوط الاجتماعيّة التي يواجهها المدرِّس. وهذه الفئة من المشكلات قلّما يستطيع الموجِّه الفنّيّ أن يقدّم شيئًا مذكورًا لعلاجها. أضف إلى ذلك أنّ هذه الفئة من المشكلات تكون عادة قليلة أو نادرة ولا تشكِّل خطرًا محسوسًا على مهنة المدرِّس وعمله بعكس الفئة الأولى التي لا بد أن يتعرّض لبعضها كلّ مدرّس، والتي تؤثّر في عمل المدرِّس تأثيرًا ملموسًا.

يتفاوت المدرِّسون في قدراتهم على التعامل مع المشكلات المدرسيّة ومعالجتها. فهناك فئة من المدرِّسين لديها القدرة على مواجهة المشكلات التي يسبّبها الطلبة وحلّها. لكن هناك فئة أخرى تحتاج إلى المساعدة لعلاج مثل تلك المشكلات. ونظرًا لأنّ تدريب المعلِّم قبل الخدمة لا يقدِّم له شيئًا يُذكر بهذا الخصوص، ونظرًا لأنّ بعض أفراد الفئة الثانية من المدرِّسين يخجلون من عرض المشكلات التي تواجههم داخل حجرة الدراسة على زملائهم طلبًا للعون والمشورة، كان لا بدّ من مساعدة الموجِّه الفنّيّ لهذه الفئة من المدرِّسين في حلّ مشكلاتها. لكن علينا أن نعترف مقدّمًا أنّ حلّ مثل هذه المشكلات ليس بالأمر اليسير، ذلك لأنّ لكلّ مشكلة ظروفها وأسبابها المختلفة، وما ينفع في حلّ مشكلة ما مع فرد معيّن قد لا ينفع مع فرد آخر. لذلك كان على الموجِّه الفنّيّ أن يدرس كلّ حالة على حدة قبل أن يقترح الحلّ

المناسب لها وكذلك الحلول الاحتياطيّة البديلة. ومهما يكن من أمر، فإنّ باستطاعة الموجّه الفنّيّ أن يقترح بشكل عامّ الحلول المناسبة لكثير من المشكلات الشائعة معتمدًا على خبرته الطويلة والعريضة. ويمكن تقسيم المشكلات التي يواجهها المدرّس عادة داخل حجرة الدراسة وفقًا لمسبّباتها إلى ثلاث فئات هي:

١ ـ مشكلات تتعلّق بالمدرّس نفسه.
٢ ـ مشكلات تتعلّق بالتلاميذ.
٣ ـ مشكلات تتعلّق بالمجتمع والأسرة (وخاصّة أولياء الأمور).

وفيما يلي نماذج لكلّ فئة من هذه المشكلات، وما يمكن أن يقدّمه الموجّه الفنّيّ من مقترحات أو آراء في محاولة منه لمساعدة المدرّس في معالجة كلّ منها أو حلّها. علمًا بأنّ هذه المشكلات يصعب حصرها أو تحديدها، وهي متجدّدة باستمرار.

٤ ـ ٢ مشكلات تتعلّق بالمدرّس:

إنّ شخصيّة المدرّس تؤثّر دون شكّ في تلاميذه. وهي تؤثّر أيضًا في نتاج عمله ومردود ذلك العمل. ومهنة التدريس ـ على العكس من مهن كثيرة أخرى ـ تحتاج إلى شخصيّة قويّة مؤثّرة تتّسم بصفات معيّنة مثل الثقة بالنفس والحزم المشوب بالعطف مع شيء من المرح والفكاهة بين حين وآخر، وتتّسم كذلك بالصبر وسعة الصدر والقدرة على ضبط النفس بالإضافة إلى سعة الاطّلاع والتمكّن من المادّة العلميّة وحبّ مهنة التدريس وما شابه ذلك. ولا نغالي إذا قلنا إنّ معظم المشكلات التي تواجه المدرّسين داخل الحجرات الدراسيّة مَرَدُّها بعض الصفات الشخصيّة التي يتحلّى بها أولئك المدرّسون. من هذه الصفات التي تعيق عمل المدرّس وتسبّب له المشكلات نذكر الأمثلة التالية مع ما يمكن أن يقترحه الموجّه الفنّيّ من إرشادات لحلّ المشكلات الناشئة عنها:

٤ ـ ٢ ـ ١ سرعة الانفعال:

كثير من المشكلات التي تواجه المدرّس في حجرة الدراسة تنشأ عن الانفعال الشديد الذي سرعان ما يبديه المدرّس لأتفه الأسباب. فالمدرّس الذي يدخل الفصل وهو متوتّر الأعصاب يشغله هاجس ضبط الفصل مثلًا، سرعان ما يثور ويفقد السيطرة على أعصابه وعباراته لأيّ حركة أو ملاحظة يبديها تلميذ هنا أو هناك. والتلاميذ، خاصّة المشاكسون، يستمرئون رؤية المدرّس في حالة ضعف كهذه، بل ويتعمّدون إثارته ليعوّضوا عن فشلهم أو عدم فهمهم للدرس ولينتقموا لأنفسهم منه بسبب شدّته وجدّيّته وتجريحه لهم أو بسبب ظلمه وعدم تَوَخّيه العدالة في معاملتهم. وواضح أنّ مثل هذا المدرّس الذي يريد أن يحدّ من المشكلات التي تواجهه داخل الفصل عن طريق الصراخ والتجريح أو التقريع الجماعيّ وربّما الشتم إنّما هو يزيد بسلوكه هذا مِن تأجُّج المشكلات وانتشارها بل وتكرارها في كلّ درس وكلّ يوم. والموجّه الفنّيّ الذي يكشف مثل هذه الصفة في المدرّس عليه أن يدلّه على مساوئها، وأن ينصحه

بضرورة كظم غيظه في كثير من الحالات وضرورة التخلّص من عادة الانفعال السريع والغضب. عليه كذلك أن يوضح له أنّ مهنة التدريس من مقوّماتها ومستلزماتها التحلّي بسعة الصدر وضبط النفس والتغاضي عن الهفوات الصغيرة التي تبدر عن التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وأنّ المدرِّس يجب أن لا ينظر إلى التلاميذ على أنّهم ملائكة ولا يتوقّع منهم أن يسلكوا سلوك الملائكة، ويجب عليه كذلك أن لا يعاملهم معاملة الندّ للندّ وإنّما معاملة الأب لأبنائه الحريص على مصلحتهم وحبّهم. وبذلك يكسب ودّهم واحترامهم بدلًا من كسب شماتتهم وعداوتهم، ويقلِّل بالتالي من المشكلات التي يثيرونها في وجهه.

٤ ـ ٢ ـ ٢ عدم وضوح الصوت أو الألفاظ:

بعض المشكلات التي يتعرّض لها المدرِّس داخل حجرة الدراسة مردّها ضعف صوت المدرِّس أو عدم وضوح الألفاظ وعدم نطقها بصورة سليمة، ممّا يجعل التلاميذ ينصرفون عن الدرس وينشغلون بالحديث فيما بينهم نظرًا لعدم سماعهم أو عدم فهمهم لما يقوله المدرِّس. وفي مثل هذه الحالة يتساوى التلميذ المهتمّ والتلميذ غير المهتمّ في إثارة المشكلات، حيث ينصرف الأوّل إلى إثارة الشغب والفوضى في الفصل وينصرف الثاني إلى التذمّر والشكوى والاحتجاج على الفوضى السائدة في الفصل. والحقيقة أنّ علاج مثل هذه الحالة ليس بالأمر اليسير، ولكن باستطاعة الموجِّه الفنّيّ أن يلفت نظر المدرِّس إلى ضرورة ترويض نفسه على توضيح مخارج الألفاظ والتأنّي في نطقها مع محاولة رفع صوته قدر الإمكان. كما يمكنه أيضًا أن ينبّهه إلى أهمّيّة تغيير مكانه في الفصل بين حين وآخر وإلى أهمّيّة وقوفه وسط التلاميذ أحيانًا بين الصفوف المتقدّمة من المقاعد حتّى يتمكّن التلاميذ في مؤخّرة الفصل من سماعه مع الحرص على تغيير نبرة صوته بين فينة وأخرى منعًا للملل وجذبًا للانتباه.

٤ ـ ٢ ـ ٣ السرعة في الكلام أثناء الحديث:

ويتّصل بالسبب السابق سرعة بعض المدرِّسين في الحديث، وتَلاحُق عرض الأفكار، مع عدم إعطاء التلاميذ فرصة كافية لاستيعاب ما يُقال. وقد يلجأ المدرِّس إلى هذه العادة في الكلام ظنًّا منه أنّها تشغل التلاميذ وتشدّ انتباههم وتحول دون مقاطعتهم له. وينتج عن ذلك كلّه عدم فهم التلاميذ للدرس وانشغالهم عن المدرِّس باللهو والمشاكسة. وهو أمر كان المدرِّس يخشاه فوقع فيه وهو يحاول أن يتلافاه.

وفي هذه الحالة يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ أن يرشد المدرِّس إلى طريقة التدريس السليمة التي تعطي التلميذ دورًا في مناقشة الأفكار التي يقدّمها إليه المدرِّس لكي يفهمها ويستوعبها. والمدرِّس الناجح هو الذي لا يخشى أسئلة التلاميذ ومقاطعتهم له، بل على العكس من ذلك يشجِّع أسئلتهم ويحرص على إيجابيّتهم في المشاركة بالدرس شرط أن لا يخرج النقاش عن موضوع الدرس ومفاهيمه الأساسيّة، وأن يتمّ بطريقة منظّمة وعادلة.

٤ - ٢ - ٤ عدم الثقة بالنفس:

إنّ المدرِّس الذي يرتبك أثناء سير الدرس أو عندما يوجِّه إليه التلاميذ سؤالًا لا يستطيع الإجابة عليه يكشف عن ضعف ثقته بنفسه ويعرّض نفسه للمشكلات والإحراج وربّما إلى عدم الصدق والأمانة في الإجابة. وهذا كلّه يؤدّي إلى عدم احترام التلاميذ له وبالتالي تضعف سيطرته عليهم وتنشأ حالة من الفوضى تنغّص عليه وقته طوال الدرس. والموجّه الفنّيّ في مثل هذه الحالة يستطيع أن يقدِّم للمدرِّس الكثير من العون والمساعدة. فالمدرِّس المتمكّن من مادّته والذي يحسن الإعداد لدروسه ويبذل جهدًا إضافيًّا في المطالعة حول الموضوع الذي سيدرِّسه سوف يكون أقدر على مواجهة الطلَبَة بمزيد من الثقة بالنفس، بعيدًا عن الارتباك والإحراج والتردّد. والمدرِّس المثقَّف واسع الاطّلاع يعرف أنّه ليس من الواجب عليه معرفة الإجابة على كلّ سؤال ولذا فهو لا يخجل من القول إنّه لا يَعرِف. والمدرِّس اللَّبِق هو الذي يحيل الإجابات التي لا يعرفها للتلاميذ ليبحثوا هم أنفسهم عن إجاباتها ويكتبوا التقارير التي سيكافئهم عليها، أو هو يَعِدهم بالبحث عن إجاباتها وتقديمها لهم في المرّة القادمة. وهذا لا يعيب المدرِّس بل يعزّز ثقة التلاميذ به ويزيد من احترامهم له وبالتالي يعزّز ثقته بنفسه وبقدرته على النجاح في عمله. وليكن معلومًا أنّ المدرِّس الذي يعرف كلّ شيء لم يوجد بعد ولن يوجد. وقد أكّد الشاعر العربيّ هذه الحقيقة عندما قال:

وَقُلْ لِمَنْ يَدّعي في العِلْمِ مَعْرِفَةً ★ ★ عَرَفْتَ شَيْئًا وغابَتْ عَنْكَ أشْياءُ

هذا، ويُروى في هذا الخصوص أنّ سيّدة فرنسيّة قصدت ذات مرّة مدير مؤسّسة علميّة كبرى لتسأله عن بعض الأمور. وكانت كلّما سألته عن أمر يجيبها قائلًا: لا أعرف، ممّا جعلها تنفعل وتقول له بحدّة: إذن لماذا جعلوك مديرًا لهذه المؤسّسة؟ فردّ عليها بهدوء: كي أقول للناس عندما لا أعرف أمرًا بأنّني لا أعرفه! إنّ قول الصدق لا يعيب، والأمانة تحتّم على المدرِّس أن يكون صادقًا مع تلاميذه. أمّا إذا كان يريد حقًّا أن يؤثّر في طَلَبته فليعمل على إثراء ثقافته العامّة وإتقان عمله مع عرض ما يعرفه بشيء من التواضع وعدم المباهاة فيحوز ثقة تلاميذه ويكسب احترامهم وتقديرهم. ومع إقرارنا بأنّ قوّة الشخصيّة أو ضعفها استعداد فطريّ أكثر ممّا هو مكتسَب، إلّا أنّ باستطاعة الموجِّه الفنّيّ أن يساعد في تقوية شخصيّة المدرِّس وتعزيز ثقته بنفسه وذلك عن طريق تشجيعه ومنحه بعض الصلاحيّات، أو عن طريق اختياره للقيام ببعض الأعمال، أو بتوجيهه لقراءة بعض الموضوعات ذات العلاقة [1].

(١) يمكن توجيه المدرِّس لقراءة الفصل الأوّل - مثلًا - في كلٍّ من الكتب التالية:
(أ) محمد عطية الأبراشي: «الشخصيّة» - دار المعارف - مصر (الطبعة الخامسة - ١٩٤٩)
(ب) س.ف. ولي (ترجمة إدوار خوري المحامي): «الشخصيّة» - شركة التجارة والطباعة المحدودة - بغداد (١٩٥٠).
(جـ) علي الشوبكي: «المدرسة والتربية وإدارة الصفوف» - دار مكتبة الحياة - بيروت (١٩٧٧).

هذا، ولا ننسى أنّ بعض المشكلات الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة والماديّة التي يتعرّض لها المدرِّس خارج المدرسة تؤثّر في شخصيّته وفي حالته النفسيّة وتؤثّر بالتالي في عمله وتعامله مع تلاميذه، حيث إنّها قد تحيله إلى إنسان مُنْطَوٍ بائس أو متذمِّر يائس أو حاقد ناقم مشغول عن واجباته بهمومه. والمدرِّس الذي يعكس مشكلاته الخاصّة على تلاميذه وعمله يظلم نفسه ويظلم تلاميذه معه، ويفسح المجال لظهور مشكلات هو في غنى عنها. وعلى المدرِّس في مثل هذه الحالات أن يترك همومه الخاصّة خارج سور المدرسة وأن يتذكّر دائمًا أنّ طلّابه لا ذنب لهم في مشكلاته تلك. وعندما ينسى المدرِّس هذا الأمر، يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ تذكيره به. كما إنّ باستطاعة الموجِّه الفنّيّ أن يخفّف أحيانًا من عبء بعض المشكلات عن طريق التعاطف مع المدرِّس ومشاركته مشاعره، بل وربّما مساعدته الفعليّة بطلب العلاوات له أو بتمكينه من بعض الأعمال الإضافيّة التي تعود عليه بمردود ماديّ، فيخفِّف بذلك شيئًا من نقمته ويرفع من روحه المعنويّة ممّا يدفعه إلى الإقبال على العمل بمزيد من الحماس والتفاني.

إنّ مسألة توفير احتياجات المدرِّس المعيشيّة وشعوره بالأمان والاطمئنان جديرة أن تؤخَذ بنظر الاعتبار. ذلك أنّ الحالة النفسيّة للمدرِّس لها أثر كبير في أدائه وعلاقاته بزملائه وتلاميذه وبالتالي في نتائج عمله ومردود وظيفته التربويّة. إنّ قضيّة كهذه تتعلّق بتربية الأجيال ورسم ملامح المستقبل تستحقّ الكثير من الاهتمام والرعاية ولا يجوز إهمالها أو التهاون بشأنها. وتظلّ هناك قضيّة أخرى تستحقّ المناقشة، وتساؤل يفرض نفسه بعد كلّ هذا الحديث عن شخصيّة المدرِّس وأثرها في عمله:

هل يستطيع الموجِّه الفنّيّ أن يساعد المدرِّس في تغيير أو تعديل بعض صفاته الشخصيّة؟ أو هل من الممكن أن يغيّر المدرِّس حقًّا صفة شخصيّة لديه؟

يسلِّم كثير من المربّين والموجِّهين الفنّيّين بصعوبة تغيير الصفات الشخصيّة المميِّزة للمدرِّس. فالمدرِّس المنطوي سوف يظلّ يكره تبادل الأحاديث مع زملائه. والمدرِّس الجادّ سوف يظلّ جادًّا طوال حياته. وهكذا .... لكن من يتأمّل واقع الحياة ووقائعها يدرك أنّ كلّ شيء قابل للتغيير على سطح هذه الأرض، بل هو يتغيّر فعلًا شئنا هذا أم أبينا. وحتّى جلودنا وخلايا أجسامنا تتغيّر وتتبدّل. ولذا فإنّ الصفات الشخصيّة التي نشأ عليها المدرِّس وتَرَبّى قابلة كغيرها للتغيير والتعديل. صحيح أنّه من الصعب تغيير الصفات الشخصيّة للإنسان، لكن مع شيء من الوعي والتقويم والنقد الذاتيّ وكذلك من الإرادة والعزم والتصميم يمكن تغيير صفة أو أكثر لها تأثير في مهنة المرء وعمله. فكم من مدرِّس جادّ غبط زميله على حبّ تلاميذه له وإقبالهم عليه، ثمّ تبيّن له أنّ ذلك يرجع إلى روح المرح التي يتحلّى بها زميله فأخذ يخفّف من جدّيّته في التعامل مع تلاميذه ويتقبّل فكاهاتهم ويشاركهم فيها أحيانًا. وكم مدرِّس كان يظنّ أنّه لا يصلح لأيّ عمل يدويّ تمّ وجد بالتشجيع والتدريب أنّ إنتاج بعض الوسائل التعليميّة والأجهزة العلميّة شيء ممتع وليس بالصعوبة التي كان يظنّها. وكذلك الأمر بالنسبة لتعديل صفات شخصيّة أخرى مثل التردّد، وعدم الثقة بالنفس، وسرعة الانفعال، أو السرعة في الكلام وسواها.

إنّ تغيير أو تعديل بعض الصفات الشخصيّة التي تؤثّر في عمل المدرِّس وتعيقه ليس أمرًا مستحيلًا. وتقع على الموجِّه الفنّيّ مسؤوليّة توعية المدرِّس وحثّه على تغيير مثل تلك الصفات حيث يستطيع الموجِّه الفنّيّ تزويد المدرِّس بما يحتاجه في هذا المجال من مَراجع مناسِبة في التربية وعلم النفس. والموجِّه بحكم وظيفته فيما يتعلّق بالملاحظة والتقويم قادر على اكتشاف وملاحظة بعض الصفات الشخصيّة التي تحتاج إلى تعديل أو تغيير لأنّها تؤثّر تأثيرًا سلبيًّا في مهنة المدرِّس وعمله. ولا شكّ في أنّ أفضل طريقة لتغيير بعض الصفات الشخصيّة غير المرغوبة أو استبدال صفات أخرى مرغوبة بها تتمثّل في التصميم الناشئ عن الاقتناع الشخصيّ والمعتمِد على المساعدة غير المباشرة التي يقدّمها الموجِّه الفنّيّ للمدرِّس في تدريبه على عمليّة التقويم الذاتيّ وإمداده بالتشجيع والخبرة والمراجع المفيدة في هذا المجال. ولا عجب أنّ المدرِّس الذي يكتشف ـ مثلًا ـ أنّ سرعة انفعاله وغضبه أمر يُفرح التلاميذ المراهقين ويحفزهم على استثارته باستمرار ثمّ يُوجَّه إلى أنّ مهنة التدريس تحتاج إلى التحلّي بالصبر وضبط النفس، مثل هذا المدرِّس سوف يعمل جاهدًا لاكتساب ميزة الصبر وضبط النفس إذا كان يتطلّع إلى النجاح في عمله.

مع ذلك، تظلّ مسألة تقويم الصفات الشخصيّة وتعديلها أمرًا مثيرًا للجدل، ذلك أنّه من الصعب أحيانًا تحديد الصفات الشخصيّة المرغوبة وتلك غير المرغوبة بالنسبة للمدرِّس. فهل التأنّق ـ مثلًا ـ صفة مرغوبة أم غير مرغوبة؟ وهل الصلات الوثيقة بإدارة المدرسة تؤثّر إيجابًا أو سلبًا في عمل المدرِّس؟ إنّ مثل هذه المسائل لا تتحدّد إلّا بمرور الوقت وبمزيد من التحاليل والنقد والتقويم، ونتائجها تختلف باختلاف الأمكنة والظروف وتتباين بتباين الأفراد والمجتمعات.

٤ ـ ٣ مشكلات تتعلّق بالتلاميذ:

التلاميذ من كلّ الأعمار، ومن مختلف الطبقات والمستويات الاجتماعيّة مصدر للكثير الكثير من المشكلات التي يتعرّض لها المدرِّسون في جميع أرجاء الأرض لكنّ هذه المشكلات تختلف باختلاف الأفراد والبيئات والظروف. بعض المشكلات يتعلّق بسوء سلوك التلميذ واستهتاره، وبعضها الآخر يتعلّق بتأخّر التلميذ الدراسيّ وضعف تحصيله العلميّ. بعضها بسيط قد لا يتعدّى المشاجرات الكلاميّة الصغيرة بين التلاميذ، وبعضها خطير قد يصل إلى حدّ الاعتداء البدنيّ على المدرِّس. بعضها ينعكس أثره المباشر على التلميذ نفسه كالغياب عن المدرسة مثلًا، وبعضها ينعكس أثره المباشر على التلميذ والمدرِّس كالمشاكسة وافتعال حالة من الفوضى داخل الفصل. ومهما يكن من أمر، فإنّ على المدرِّس أن يهيِّء نفسه للمشكلات التي يسبّبها له التلاميذ دون أن يكون له يد فيها، وأن يستعدّ لمواجهتها وعلاجها بأيسر السبل وأقلّها ضررًا. وليس هناك ما يمنع المدرِّس ـ مهما كانت ثقته بنفسه أو خبرته ـ من التشاور مع زملائه المدرِّسين والموجِّه الفنّيّ بخصوص بعض تلك المشكلات أو كلّها في محاولة لتبادل

الخبرات والآراء للتوصّل إلى أفضل حلّ وأنجح علاج. وفيا يلي عيّنة بسيطة من المشكلات الشائعة التي يسبّبها التلاميذ وكيفيّة المساعدة في معالجتها وربّما حلّها:

٤ ـ ٣ ـ ١ الإهمال واللامبالاة:

بعض التلاميذ مطبوعون على الإهمال واللامبالاة وعدم الانتباه داخل الفصل وكذلك على عدم الاهتمام بواجباتهم المدرسيّة أو حتّى بتحقيق النجاح في دروسهم. أمثال هؤلاء التلاميذ تعوزهم الدافعيّة للتعلّم. بعضهم قد يكون من أسرة ثريّة فيشعر بأنّه لا يحتاج إلى العلم. بينما بعضهم الآخر قد يكون من أسرة فقيرة لكنّه يفتقد الشعور بالمسؤوليّة أو يفتقد متابعة وليّ الأمر واهتمامه أو يجاري رفاق السوء من الكسالى والراسبين فيهمل في دروسه وينصرف عن المدرسة وربّما يتغيّب عنها أيضًا. أمثال هؤلاء التلاميذ يسبّبون مشكلات مزدوجة لمدرِّسيهم حيث إنّ إهمالهم قد يؤدّي إلى تأخّرهم الدراسيّ ورسوبهم من جهة، وقد يؤدّي من جهة ثانية إلى انصرافهم للمشاكسة وإثارة الفوضى في الفصل. وكلا الأمرين يقلق المدرِّس ويشعره بأنّ جهوده تضيع هباء دون طائل. ولعلاج طلبة كهؤلاء يُنصح المدرِّس بمحاورتهم خارج حجرة الدراسة ليتبيّن أسباب إهمالهم ومن ثمّ علاجها، كما يُنصح بعدم الاستسلام لحالتهم، وببذل الجهد لإشراكهم في الدرس عن طريق التشجيع وإبداء الاهتمام بهم وتوجيه الأسئلة إليهم وإعطائهم واجبات متدرِّجة في كمّيّتها وصعوبتها. وقد ينفع في علاج أمثال هؤلاء الطلبة أيضًا الاتّصال بالبيت وطلب معاونة وليّ الأمر للمدرِّس في معالجة التلميذ المعنيّ. كما إنّ التشجيع وخلق الدافعيّة لدى أفراد هذه الفئة من التلاميذ لهما مردود إيجابيّ في كثير من الحالات.

٤ ـ ٣ ـ ٢ الغياب:

إنّ تكرار تغيّب التلميذ عن المدرسة يؤدّي إلى تأخّره الدراسيّ وإلى رسوبه الذي يُقلق المدرِّس بقدر ما يُقلق التلميذ ووليّ أمره. ولا شكّ في أنّ لتغيّب التلميذ عن المدرسة أسباب على المدرِّس أن يسعى للتعرّف عليها ومعالجتها. ويُنصح في مثل هذه الحالة أن يشترك مدرِّسو التلميذ جميعًا في بحث أسباب تغيّبه، وأن يتشاوروا فيا بينهم ويتبادلوا الآراء للتوصّل إلى أفضل الحلول وأنجحها.

٤ ـ ٣ ـ ٣ مشاجرات التلاميذ:

المشاجرات التي تحدث بين التلاميذ سواء أكانت كبيرة أو صغيرة وسواء أنشأت داخل حجرة الدراسة أو خارجها تترك آثارها السلبيّة على الجوّ الدراسيّ داخل الفصل. فالشجار الذي ينشأ أو يستمرّ بين تلميذين أو أكثر داخل حجرة الدراسة يعطّل سير الدرس، ويشغل المدرِّس في أمور جانبيّة بعيدة عن موضوع الدرس ويتسبّب في ظهور الفوضى وربّما إتلاف

الأثاث، ناهيك عن الأضرار التي قد تلحق بالتلاميذ أنفسهم. لكنّنا عندما ننظر إلى عمليّة التعليم والتعلّم على أنّها عمليّة تربويّة متكاملة، وعندما ننظر إلى المشاجرات على أنّها من الأمور الطبيعيّة التي تحدث عادة في المدارس كمثل حدوثها في أيّ تجمّع بشريّ، يتوجّب علينا أن نواجه المشاجرات الطلّابيّة بروح بعيدة عن الانفعال والتحيّز والتسرّع في الحكم أو العقاب. على المدرِّس في مثل هذه الحالات أن يفضّ الشجار مؤقّتًا ويهدّئ الخواطر والنفوس الغاضبة ويطلب من التلاميذ المعنيّين مقابلته بعد الدرس لبحث أسباب الخلاف وعلاجها وعندما لا يتمكّن من العلاج يُحيل الأمر إلى مسؤولين آخرين في المدرسة مثل المدرِّس الأوّل أو المشرف أو الأخصائيّ الاجتماعيّ أو ناظر المدرسة الذي قد يلجأ إلى استدعاء أولياء أمور الطلبة المعنيّين طلبًا لمساعدتهم في حلّ المشكلة. وهذا لا يعفي بطبيعة الحال المدرِّس المربّي من الحديث بإيجاز، أثناء محاولته تهدئة النفوس، عن أهمّيّة التعاون وتبادل الودّ بين أفراد المجتمع وعن ضرورة احترام الفرد لحقوق الآخرين وما شابه ذلك ممّا يستدعيه الموقف.

٤ ـ ٣ ـ ٤ كره الطالب للمعلّم أو المدرسة:

بعض المشكلات التي تواجه المدرِّس تعود في أساسها إلى موقف عدائيّ يقفه التلميذ حيال مدرِّسه لأسباب عديدة قد يكون من بينها سوء معاملة المدرِّس وتجريحه أو ازدراؤه للتلميذ. وقد يكون من بينها شعور التلميذ بالغبن نتيجة لإحساسه بأنّ المدرِّس لا يعدل بين التلاميذ ويحابي بعضهم على حساب البعض الآخر.

والحقيقة أنّ من يحتكّ بطَلَبَة المدارس ويستطلع آراءهم يكتشف أنّ من أكثر الأمور التي تضايق التلميذ في المدرسة وتؤثّر في سلوكه تأثيرًا كبيرًا وجود مدرِّس ظالم لا يعدل في درجاته ومعاملته للتلاميذ أو يكثر من استعمال الألفاظ النابية وتوجيه الملاحظات الجارحة التي تحطّ من قدر التلميذ وتحقّره. هذه الأمور تحيل التلميذ إلى مشاكس شرس يحقد على مدرِّسه، فيفتعل معه الشجار ويثير في وجهه الكثير من مواقف الشكوى والاحتجاج وعدم الاحترام. وحلّ مثل هذه المشكلات يكون بتلافي أسبابها. والموجّه الفنّيّ بحكم وظيفته وخبرته واطّلاعه على أصول علم النفس التربويّ من أقدر الناس على اكتشاف مثل هذه الأسباب وتحليل نتائجها، ومن ثمّ تنبيه المدرِّس إلى أخطارها على عمله وضرورة تجنّبها.

هناك مشكلات أخرى تتمثّل في المشاكسات التي يقوم بها طَلَبَة لا يكرهون مدرِّسًا بعينه وإنّما يكرهون المدرسة بأسرها، وذلك لأسباب منها شدّة الإدارة أو صعوبة المناهج أو كثرة الواجبات أو عدم مناسبة طرق التدريس أو ما شابه ذلك. فالتلميذ الذي لا يفهم دروسه أو الذي يرسب في الامتحانات، والتلميذ الذي تنهكه الواجبات المدرسيّة اللازمة للنجاح قد يشعر بكره للمدرسة وربّما يتحوّل إلى المشاكسة ويعكس كرهه للمدرسة على المدرِّسين فيتسبّب في مشكلات سلوكيّة ومعاكسات تتفاقم يومًا بعد يوم إن لم تُعالَج بالسرعة الممكنة والحكمة المشوبة بالحزم. وفي الحقيقة تشير الوقائع إلى أنّ كلّ تلميذ يحمل في نفسه شيئًا ـ قلّ

أو كَثُر ـ من كراهية المدرسة. وللتخفيف من هذه الكراهية، بل ولاستبدال شيء من حُبّ المدرسة والإقبال عليها بها لا بدّ من الاهتمام بمراعاة بعض الأمور التي نذكر منها ما يلي:

١ ـ يجب أن تراعي الإدارة المدرسيّة في تنفيذ أنظمتها وتعليماتها الإقناع العقليّ والتربويّ بدلًا من الصرامة المطلقة والتعسّف. ويجب أن تشرك التلاميذ في حفظ النظام وتحمّلهم مسؤوليّة أعمالهم وتحاورهم وتشجّعهم على أن يكونوا أحرارًا وقادة، بدلًا من معاقبة الصالح بجريرة الطالح وتحويل الجميع إلى عبيد أذلّاء لا يعرفون إلّا الطاعة العمياء.

٢ ـ المناهج المدرسيّة المقرّرة ـ حتّى تصبح مشوّقة للتلاميذ وجذّابة ـ يجب أن تكون كمّيّتها مناسِبة للفترة الزمنيّة المخصّصة لها، ويجب أن يرتبط محتواها وموضوعاتها بحاجات التلاميذ وحياتهم واهتماماتهم قدر الإمكان.

٣ ـ يجب أن تكون الأنشطة المدرسيّة المصاحِبة للمناهج منوّعة ومحبّبة للتلاميذ يختارونها بأنفسهم تحت إشراف المدرسة ورعايتها ونتيجة لإرشادات المدرّسين وتوجيهاتهم بدلًا من فرضها عليهم بطريقة غير ديمقراطيّة.

٤ ـ يجب أن تكون الأعباء المدرسيّة والواجبات المنزليّة وكذلك التعيينات والامتحانات معقولة وغير مُرهِقة بحيث تترك للتلميذ متّسعًا من الوقت يرتاح فيه أو يمارس هواياته.

٥ ـ المدرّس الناجح الذي يحبّب التلاميذ بالدراسة وبالمدرسة هو الذي يحدّث التلاميذ بين فترة وأخرى عن أنفسهم ومشكلاتهم الحياتيّة وحاجاتهم وكذلك عن الأمور العامّة ويتقبّل ـ بحدود ـ تعليقاتهم وملاحظاتهم العامّة بدلًا من الالتصاق الدائم بالمادّة العلميّة الجافّة وبالجدّيّة المفرطة. وهو الذي ينوّع في طرق التدريس منعًا للملل ومراعاة للفروق الفرديّة. وهو الذي يشعر مع التلاميذ، ويحسّ التلاميذ أنفسهم أنّه مخلص في عمله يراعي مصلحتهم ويحترم تفكيرهم ويقدّر مشكلاتهم ويحرص على إفهامهم دون أن يثقل عليهم أو يرهق كواهلهم بالواجبات. إنّ المدرّس الذي يهتمّ بالتأكيد على الفهم والاستيعاب وعلى تنمية الفكر الحرّ لدى تلاميذه ويحترم آراءهم بدلًا من التأكيد على الحفظ وإرهاق الذاكرة يخدم التلاميذ وعمليّة التربية بأسرها خدمة جليلة، ويحبّب الطلَبة بالمدرسة ويُبعد عن نفسه كثيرًا من المشكلات التي هو في غنى عنها. يقول جلاسر [١] فيما يتعلّق بهذا المعنى:

«يكتشف التلاميذ في المدرسة بأنّ عليهم أن يستخدموا عقولهم في معظم الحالات لإيداع الحقائق في الذاكرة بدلًا من استخدامها في التعبير عن اهتماماتهم أو أفكارهم أو في حلّ المشكلات... فمنذ بدء العهد بالدراسة... يعتمد النجاح على الحفظ وليس على

(١) Glasser. William (1969): «Schools Without Failure». New York. Harper and Row pub. pp. 29-30

التفكير... والحفظ أمر سيّئ... لكنّ الأسوأ منه أنّ ما يُطلب من التلاميذ حفظه لا يرتبط بعالَمهم، وإذا ارتبط فإنّ تعليمه يتمّ بطريقة سيّئة أو لا يتمّ أبدًا.»

٤ ـ ٣ ـ ٥ التلميذ المشاكِس والعقاب:

الأسباب السابقة وغيرها قد تخلق ـ كما رأينا ـ التلميذ المشاكِس أو تكسبه عادة المشاكَسة وتجعلها تتأصّل لديه. لكن هناك فئة من التلاميذ تأتي إلى المدرسة فتبدو وكأنها مشاكِسة بطبعها أو كأنّها خُلقت مشاكِسة تحبّ العدوان وتهوى المعاكَسة. هذه الفئة من الطلَبة لعدوانيّتها ومشاكَستها أيضًا أسباب يجب البحث عنها وعلاجها. فبالإضافة إلى الأسباب التي تَقَدَّم ذكرها هناك المشكلات الأسريّة أو رفاق السوء أو فترة المراهقة وما يصاحبها من حبّ الظهور ومحاولة لفت الأنظار، وهذه تقف كلّها أو بعضها وراء سلوك التلميذ المشاكِس الذي قد يتحرّش بزملائه أثناء الدرس، أو يعاكس المدرِّس، أو يتلف الأثاث المدرسيّ، أو يحرّض زملاءه على الشغب ويشجّعهم عليه. مثل هذا التلميذ يمكن للمدرِّس أن يحاول معه عدّة محاولات لعلاجه، كأن يبعده عن التلاميذ الذين يناوشهم أو يحرّضهم على الشغب، أو يعزله في مقعد أماميّ أو جانبيّ بحيث تسهل عليه مراقبته، أو يحاول أن ينصحه ويتفاهم معه ويكسب صداقته وثقته، ويفضّل أن يتمّ مثل هذا الإجراء بعد الدرس وعلى انفراد بعيدًا عن مسامع التلاميذ وأعينهم. فإن لم تُفلح جميع هذه الوسائل معه كان لا بدّ من معاقبته وطرده من الفصل وربّما من المدرسة بأسرها لفترة محدّدة من الزمن مع تبليغ وليّ أمره بذلك. وقد لا ينفع مع البعض من أمثال هؤلاء الطلَبة سوى الفصل النهائيّ من المدرسة أو التحويل إلى مدرسة أخرى أو إلى مدرسة خاصّة بأمثال هؤلاء الطلَبة

ولكن ماذا عن العقاب البدنيّ لأمثال هؤلاء التلاميذ وخاصّة في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة؟ إنّ موضوع العقاب البدنيّ أثار وما زال يثير الكثير من الجدل والنقاش بين مؤيِّد ومعارِض، وحول متى نلجأ إليه، ومَن المُخَوَّل بتنفيذه. ونحن لا نريد أن ندخل هنا كطرف في متاهة هذا الجدل، ولكنّنا نؤكّد ـ مِن واقِع الخبرة الميدانيّة ـ أنّ العقاب البدنيّ لا بدّ منه في بعض الحالات مع بعض الطلَبة الذين لا سبيل إلى ردعهم عن الشغب والمشاكَسة إلّا بالعقاب البدنيّ المقنّن. فالقصاص أمر أقرّته الشرائع السماويّة والقوانين الوضعيّة.

والتلميذ الذي لا ينفع معه أيّ حلّ أو عقاب آخر لا بدّ من اللجوء معه في النهاية إلى العقاب البدنيّ بشرط أن لا يتمّ تنفيذ مثل هذا النوع من العقاب في حالة من الانفعال، وأن يكون في مواضع معيّنة من الجسد بعيدًا عن الرأس والوجه، ومن الأفضل أن يقوم مدير المدرسة أو ناظرها بتنفيذه. كما يفضَّل كذلك مراعاة أن يتناسب العقاب مع الفعل والفاعل من حيث العمر وتكرار المخالفة ومدى الضرر الناتج عنها.

في استطلاع لآراء عيّنات من نظّار المدارس ووكلائها ومن مدرِّسيها وتلامذتها حول

العقاب البدنيّ[1]، تمّ الحصول على النتائج التالية للسؤال الوارد أدناه:

هل العقاب البدنيّ لبعض الطلّاب ضروريّ أحيانًا؟

المستفتى	النسبة المئويّة للاستجابات		
	نعم	إلى حدّ ما	لا
الناظر	٣١٪	٣٣٪	٣٦٪
الوكيل	٤٥٪	٢٣٪	٣٢٪
المدرِّس	٣٥٪	٣٧٪	٢٨٪
التلميذ	٢٤٪	٢٧٪	٤٩٪

وبمراجعة الإجابات الواردة أعلاه يتبيّن أنّ حوالى ثلثَيْ أفراد العيّنات المستفتاة من النظّار والوكلاء والمدرِّسين يرَون بضرورة العقاب البدنيّ لبعض الطلّاب أحيانًا، كما أقرّ ذلك الإجراءَ كذلك أكثر من نصف أفراد العيّنة من التلاميذ. وهذا أمر يدعو للتأمّل والدراسة خصوصًا إذا اطّلعنا على إجابات التلاميذ في الاستطلاع نفسه على سؤال حول ما الذي لا يعجبهم في المدرسة، حيث أجمع أكثر من نصف أفراد العيّنة (٥١٪) على أنّ أكثر ما يزعجهم في المدرسة الفوضى التي يسبّبها الطلَبة المشاغبون والمستهترون الذين لا يلقَون الردع المناسِب.

٤ - ٤ مشكلات تتعلّق بالمجتمع وأولياء الأمور:

من المعروف أنّ المدرسة في الأصل مؤسّسة اجتماعيّة أفرزها المجتمع لتحقيق غاياته وآماله. وهي بنعتها هذا تتأثّر بالمجتمع المحيط بها بقدر ما تؤثّر فيه. وتبرز عادة في كلّ مجتمع من المجتمعات مشكلات اجتماعيّة ينعكس أثرها على المدرسة بشكل عامّ وعلى سلوك الطلبة والمدرِّسين بشكل خاصّ. والمشكلات الاجتماعيّة تختلف من مجتمع إلى آخر، بل وتختلف في المجتمع الواحد وتتغيّر مع الأيام والسنين. لذلك ليس من اليسير تحديد ومناقشة المشكلات الاجتماعيّة التي تؤثّر في الحياة المدرسيّة. لكن نظرًا لتطوّر وسائل المواصلات والاتّصال بين شعوب العالم فقد أصبح من الممكن الحديث عن مشكلات اجتماعيّة تشيع اليوم في أكثر المجتمعات المعاصرة. بعض هذه المشكلات مصدره البيت والأسرة، وبعضها يرجع إلى القيم

(١) دراسة غير منشورة حتّى اليوم قام بها الدكتور عبد الرحمن الأحمد، عميد كلّيّة التربية بجامعة الكويت، حول تطوير التعليم في الكويت (١٩٨٤).

والاتّجاهات السائدة في المجتمع أو إلى التطوّرات السياسيّة أو الاقتصاديّة أو العلميّة التي يشهدها المجتمع والعالم. بعض هذه المشكلات يؤثّر تأثيرًا مباشرًا في سلوك التلميذ وينتج عن أسباب منزليّة مثل عدم الاستقرار الأسريّ أو سوء الوضع المادّيّ أو جهل وليّ الأمر وعدم تعاونه، وبعضها له تأثير غير مباشر في سلوك التلميذ وينتج عن بعض القيم السائدة في المجتمع مثل القبليّة أو العنصريّة أو التعصّب الدينيّ. بعضها مؤقّت ينتج عن الطفرات الاجتماعيّة أو المبتكرات العلميّة التي تشهدها المجتمعات إبّان فترات تطوّرها وتقدُّمها مثل التخلّي عن الزيّ الشعبيّ أو اتّباع الأزياء الأوروبّيّة المتغيّرة باستمرار، ومثل شيوع استخدام التلفزيون والفيديو والسيّارة وسهولة الحصول على الكثير من وسائل الترفيه واللهو، وبعضها كلاسيكيّ تعرفه أكثر المجتمعات في أكثر الأوقات. وفيما يلي نماذج من الفئة الأخيرة وما يمكن أن يقدّمه الموجّه الفنّيّ من مقترحات لمعالجتها :

٤ - ٤ - ١ التفكّك الأسريّ:

الأسرة هي المدرسة الأولى للطفل ودورها التربويّ لا يمكن إنكاره أو تجاهله بأيّ حال من الأحوال. ولا شكّ في أنّ الكثير من المشكلات المدرسيّة وحالات سوء سلوك الطلّبة ترجع في أصلها وأسبابها إلى مشكلات أسريّة تتمثّل في عدم استقرار الوضع الأسريّ للتلميذ نتيجة للخلافات المستمرّة بين الوالدين، أو لموت أحد الوالدين أو انشغاله عن أولاده، أو نتيجة لحالات الطلاق أو تعدُّد الزوجات أو ما شابه ذلك، وكلّها أسباب قد تؤدّي إلى ضياع الأولاد وقلقهم أو إلى انحرافهم وسوء سلوكهم للتعويض عن القلق والكبت والاضطرابات النفسيّة التي يعانون منها. بعض هذه الانحرافات يظهر في المدرسة بل وداخل حجرات الدراسة، والمدرِّس الذي يعجز عن مواجهة انحرافات كهذه يحتاج إلى العون والمساعدة. مثل هذا المدرِّس يمكن للموجِّه الفنّيّ أن يرشده إلى ضرورة كسب ودّ الطالب المشاكِس والتقرّب منه ومحاورته على انفراد للتعرّف على وضعه الأسريّ وأسباب مشاكَسته. كما يمكنه الاطّلاع على حالته من الأخصّائيّ الاجتماعيّ أو من زملائه المقرّبين. وعندما يتيقّن أنّ التلميذ المُشْكِل ضحيّة ظروف أسريّة مضطربة يحاول أن يخفّف عنه ويتعاطف معه ويقوّي من عزيمته ويعزّز عصاميّته واستقلاليّته وثقته بنفسه، بل وربّما يلعب دور وليّ أمره فيساعده ويرشده ويصادقه ويكتسب ثقته بحيث يتحوّل إلى صديق له ومستشار. كما يمكن للمدرِّس أحيانًا الاتّصال بوليّ الأمر والتعاون معه بما يعود بالنفع والصحة النفسيّة على التلميذ.

٤ - ٤ - ٢ الوضع المادّيّ للتلميذ وأسرته:

كثير من المجتمعات تعاني من الطبقيّة وسوء توزيع الثروة القوميّة. والفقر بحدّ ذاته دافع قويّ للنجاح والتفوّق، كثيرًا ما وقف من وراء أفراد برَّزوا في حياتهم المدرسيّة وكذلك في حياتهم العمليّة بعد الدراسة. لكنّ بعض الطلَبة يحيلهم الفقر إلى طلبة مهمِلين، منحرفين وغير

حريصين على سمعتهم. أمثال هؤلاء الطلبة قد يلجأون إلى السرقة والعدوان على زملائهم وإثارة المشكلات في وجه مدرّسيهم داخل حجرات الدراسة وخارجها. والمدرِّس عندما يتفهّم حالة التلميذ والأسباب الكامنة وراء انحرافه وعدوانيّته وسوء سلوكه يمكنه أن يعالج تلك الأسباب بدلًا من تعزيزها بالتجريح والتقريع والعقاب الذي قلّما ينفع مع أمثال هؤلاء. يمكن للمدرِّس في مثل هذه الحالات أن يصادق التلميذ ويساعده ماديًّا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق زملائه المدرِّسين أو إدارة المدرسة أو على حسابه الخاصّ. كما يمكنه أن يوفّر له بعض احتياجاته المدرسيّة من المدرسة بالمجّان أو يشركه في العمل بمقصف المدرسة أو في بعض الأعمال التي تعود عليه بأجر يحسّن من وضعه الماديّ ويقرّبه من الاستقامة. ويمكنه كذلك أن يشجّعه على المشاركة في بعض المسابقات أو النشاطات للفوز بجوائز ماديّة تعينه وترفع من روحه المعنويّة.

وعلى العكس من ذلك فإنّ بعض المشكلات المدرسيّة يثيرها طلَبة من أبناء الطبقة الثريّة معتمدين على سطوة الجاه والثراء وعلى قدرتهم على ازدراء الغير وتحقيرهم وإلحاق الأذى بهم. أمثال هؤلاء قد يتلفون الأثاث المدرسيّ أو يعتدون على زملائهم وممتلكاتهم أو يبدون بعض مظاهر عدم الاحترام لمدرِّسيهم. وهؤلاء تتحمّل تربيتهم المنزليّة نصيبًا وافرًا من مسؤوليّة سلوكهم وقد لا ينفع معهم النصح والإرشاد ولذا لا بدّ للمدرِّس والمدرسة من الاتّصال بأولياء أمورهم للتفاهم معهم، أو توقيع بعض العقوبات عليهم مع إخطار أولياء أمورهم بذلك. ومن العقوبات التي قد تنفع مع أمثال هؤلاء الطلبة دفع الغرامات المضاعفة لما يتلفونه أو حرمانهم من بعض الامتيازات المدرسيّة أو من الدراسة لفترة محدودة، وربّما يحتاج الأمر إلى إحالتهم في بعض الحالات إلى رجال الشرطة أو القضاء.

٤ - ٤ - ٣ جهل وليّ الأمر وعدم تعاونه:

إنّ جهل وليّ الأمر وسلبيّته وعدم تعاونه مع المدرسة والمدرِّسين تُعتبر من الأسباب التي قد تؤدّي إلى إهمال الطالب في دروسه أو إلى انحرافه وسوء سلوكه. فوليّ الأمرُ الذي تنعدم رقابته على أبنائه أو تكاد، والأب الذي لا يهتمّ إذا نجح أولاده أو رسبوا، والوالد المشغول عن أبنائه بأموره الخاصّة، أو الأمّيّ الذي لا يقدّر أهمّيّة العلم ولا يتابع تحصيل أبنائه، هؤلاء جميعًا يفسحون المجال أمام الطالب الذي لديه استعداد للانحراف أو المشاكَسة لممارسة الشغب وإثارة المشكلات. وكذلك فإنّ وليّ الأمر الذي يفرط في تدليل أبنائه ويوفّر لهم كلّ ما يطلبونه من وسائل اللهو والترفيه إنّما هو يشجّعهم بذلك على أن ينشغلوا عن دراستهم ويتعثّروا أو يهملوا ويتحوّلوا إلى المشاكَسة وإثارة المشكلات للتعويض عن فشلهم الدراسيّ. أمثال هؤلاء الطلبة لا بدّ من الاتّصال بأولياء أمورهم لشرح حالاتهم والتفاهم معهم بشأنها، بالإضافة إلى طلب مساعدتهم في حلّ المشكلات التي يسبّبها أبناؤهم. وعلى الموجِّه الفنّيّ فيما يتعلّق بمثل هذه الحالات أن يُطلع المدرِّس ويساعده في كيفيّة معاملة أولياء الأمور

والتفاهم معهم وفقًا لمستوياتهم العلميّة والاجتماعيّة حتى تُؤتي تلك اللقاءات ثمارها الحميدة بدلًا من أن تتحوّل إلى خلافات واتّهامات متبادَلة وشكاوى. وفي بعض الحالات قد ينصح الموجِّه الفنّيّ المدرِّس بأخذ دور وليّ الأمر ومعالجة مشكلات التلميذ وفقًا لمتطلّبات هذا الدور.

٤ - ٤ - ٤ شيوع بعض ظواهر الانحراف:

التلميذ كأيّ إنسان آخر كائن اجتماعيّ يحبّ التقليد ومجاراة الغير كما يحبّ أن يتكيّف مع أقرانه ومُثلهم وعاداتهم، ومع بعض الظواهر التي تشيع في عصره. فإذا اقتنى كلّ بيت تلفزيونًا أو جهازًا للفيديو تطلّع هو أيضًا إلى اقتناء مثل هذه الأجهزة في بيته. وإذا دخّن زملاؤه أو مَن هم أكبر منه سنًّا فلماذا لا يدخّن هو كذلك؟ وإذا تفشّت ظاهرة اقتناء السيّارات أو تعاطي المخدّرات فلماذا لا يجرّبها هو أيضًا؟ أو لماذا يحرم نفسه منها؟ وعندما تتفشّى روح التعصّب الدينيّ أو العرقيّ أو الحزبيّ في المحيط الذي يعيش فيه فهل يشذّ هو عن ذلك أو يتجاهله؟ وعندما ينتشر زيّ جديد من الثياب أو اللباس هل يستطيع الفتى أو الفتاة مقاومة ذلك الزيّ؟! إنّ تأثير المجتمع والقِيَم الاجتماعيّة في الفرد أمر طبيعيّ. وهناك مشكلات يثيرها الطلَبة في المدارس ترجع في أساسها إلى ظواهر متفشّية في المجتمع كتلك التي أشرنا إليها. فبعض المنازعات الطلّابية قد تكون بسبب القبليّة والعنصريّة والتعصّب الدينيّ أو الحزبيّ. وبعض الانحرافات قد ترجع أسبابها إلى تعاطي المخدّرات وإدمانها. وقد يُعزى إهمال تلميذ ما ورسوبه وسوء سلوكه إلى انكبابه على وسائل اللهو والترفيه التي تأخذ جلّ وقته وتشغله عن دروسه.

إنّ تربية الأبناء وتوعيتهم بأخطار هذه الظواهر مسؤوليّة مشتركة بين البيت والمدرسة. ومن هنا كان لا بدّ من تعاون البيت مع المدرسة في معالجة المشكلات التي تنشأ عن تفشّي بعض الظواهر الضارّة في مجتمع ما أو عن مجاراة رفاق السوء. على المدرِّس الذي يودّ علاج المشكلات الناجمة عن مثل تلك الظواهر أن يعي قبل كلّ شيء وجود تلك الظواهر وأخطارها ومن ثمّ الحديث عنها وعدم تجاهلها. على المدرِّس أن يوضح لتلاميذه أسباب الظاهرة ومضارّها ومنافاتها للعقل والشرع والقيم، وأن يعزّز ثقة التلميذ بشخصيّته وعقله ويدعوه إلى عدم تقليد كلّ ما يشيع وينتشر. والموجِّه الفنّيّ بحكم وظيفته وتنقّله بين المدارس أقدر من المدرِّس على رصد مثل تلك الظواهر وتفشّيها بين الطلبة. وهو أقدر من المدرِّس كذلك على تحليل أسباب تلك الظواهر ونتائجها والتوصّل بالتالي إلى سبل علاجها. ولذلك فإنّ الموجِّه الفنّيّ يتحمّل مسؤوليّة توعية المدرِّسين بتلك الظواهر والمشكلات الناجمة عنها، ومسؤوليّة حثّهم وتشجيعهم على معالجتها وعدم تجاهلها كما أشرنا سابقًا. وباستطاعة الموجِّه الفنّيّ كذلك حثّ إدارة المدرسة على ترتيب لقاءات جماعيّة بين أولياء الأمور والمدرِّسين لمناقشة تلك الظواهر وتوعية أولياء الأمور بدورهم في التعاون مع المدرسة للتوصّل إلى أنسب الحلول وأفضل النتائج. كما يمكن للموجِّه الفنّيّ أن يوصي في تقاريره التي يرفعها للمسؤولين في

الوزارة أو الإدارة التعليميّة بضرورة تعاون أجهزة الإعلام مع وزارة التربية في محاربة تلك الظواهر والتوعية بأخطارها ومضارّها على الفرد والمجتمع وعلى مستقبل الوطن والأجيال القادمة. إنّ التربية اليوم لم تعد مجرّد تعليم المقرّرات الدراسيّة وزيادة معلومات التلميذ، وإنّما هي عمليّة شاملة متكاملة تُعنى بنموّ الفرد عقليًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا وروحيًّا وبدنيًّا. التربية اليوم يجب أن تُعنى بتنمية مهارات التلميذ وميوله واتّجاهاته وقيمه وعاداته، وأن تهتمّ بمراعاة حاجاته واهتماماته وأن تُشبع هواياته وسائر نشاطاته العقليّة والجسديّة لتحقيق الطمأنينة والاستقرار والصحّة النفسيّة والسعادة والرضى للمتعلّم. وهذا يعني أنّ على التربية اليوم أن تُعنى بالنواحي الأخلاقيّة والسلوكيّة عنايتها بالنواحي العلميّة والمعرفيّة لتحقيق الانسجام والتوافق بين تلبية حاجات الفرد وتلبية حاجات المجتمع. والملاحَظ أنّ المدرِّس مشغول في أكثر الأوقات بدوره التعليميّ. لذلك يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ أن يوعيه بدوره التربويّ ويحثّه عليه. وهذا الاتّجاه في التربية المعاصرة جدير أن ينال ما يستحقّه من اهتمام وتشجيع إذا كنّا نريد حقًّا لأمّتنا التقدّم والازدهار، ولأجيالنا القادمة مستقبلًا يتّسم بالتطوّر والتغيّر نحو الأفضل...

أسئلة الفصل الرابع

١ ـ هل تعتقد أنّ احترام الطلبة ومراعاة حقوقهم يساعدان في ضبطهم وانتظامهم؟ وضّح إجابتك بأمثلة مستمَدّة من الواقع.

٢ ـ كيف يمكن تدريب الطلبة على الانضباط الذاتيّ داخل المدرسة؟

٣ ـ ما رأيك في العقاب البدنيّ كوسيلة لحفظ النظام داخل المدرسة؟

٤ ـ بماذا تنصح المدرِّس الذي يعاني من مشكلات مثل:

أ ـ السلوك العدوانيّ داخل الفصل؟

ب ـ السلوك الانطوائيّ داخل الفصل؟

٥ ـ أَجْرِ مقابلة مع جماعة حفظ النظام في إحدى المدارس واكتب تقريرًا عن العلاقة بين هذه الجماعة وجمهور الطلبة في المدرسة.

٦ ـ اكتب بحثًا عن الإجراءات التأديبيّة في مدرستك مبديًا رأيك في كلّ إجراء وجَدْواه.

٧ ـ لاحظ مدرِّسين قليلي الخبرة أثناء التدريس وآخرين من أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس واحكم أيّ الفئتين أنجح في ضبط التلاميذ.

٨ ـ كيف يمكن جعل المدارس أمكنة أكثر بهجة وتشويقًا بالنسبة للتلاميذ؟

٩ ـ ما أهمّ ثلاثة أسباب في رأيك لسوء سلوك الطلبة؟

١٠ ـ ما رأيك في تجميع الطلبة المشاغبين في فصول خاصّة كوسيلة لضبطهم وتحسين سلوكهم؟

١١ ـ ما أهمّ ثلاث مشكلات يواجهها المدرِّس في تعامله مع الطلّاب؟

١٢ ـ البيت له أثر كبير في توجيه سلوك الأبناء. وضّح كيف يمكن أن يتمّ التعاون بين البيت والمدرسة لتحسين سلوك التلاميذ.

الفصل الخامس

دور الموجِّه الفنّيّ في تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة

- مقدّمة.
- الدورات التدريبيّـة.
- مواصلة الدراسة والدراسات العليا.
- التنظيمات المهنيّـة.
- المؤتمرات والندوات والمحاضرات.
- البعثات والزيارات.

الفصل الخامس

دور الموجِّه الفنّيّ
في تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة

٥ ـ ١ مقدّمة:

يقول جون ديوي: « إنّ تربية المعلّم هي من الواجبات التي تستحقّ عظيم العناية » [١] وتربية المعلّم (تدريبه) تتمّ عادة على مرحلتين: مرحلة ما قبل الخدمة ومرحلة الخدمة. أمّا المرحلة الأولى فتتحمّل مسؤوليّتها معاهد إعداد المعلّمين أو دور المعلّمين أو كلّيّات التربية الجامعيّة. وأمّا المرحلة الثانية فتُعهد مسؤوليّتها بالدرجة الأولى إلى الموجّهين الفنّيّين. والحقيقة أنّ الدور الأساسيّ للتوجيه الفنّيّ يمكن تلخيصه في عبارة بسيطة: تحسين العمليّة التربويّة وتنمية قدرات المدرّسين المهنيّة، أو هو بعبارة أخرى: تدريب المدرّسين أثناء الخدمة وتقويم عملهم لتحسين أدائهم. وتدريب المدرّسين أثناء الخدمة يتمّ بطريقتين: طريقة فرديّة وأخرى جماعيّة. أمّا الطريقة الفرديّة فتعتمد أساسًا على ما يقدّمه الموجّه الفنّيّ من ملاحظات وإرشادات وخبرات للمدرِّس قبل وأثناء وبعد زيارة له في الفصل. يُضاف إلى ذلك الخبرة الشخصيّة التي يكتسبها المدرِّس بنفسه أثناء مزاولته لعمله اليوميّ، وما يكتسبه أيضًا من زملائه المدرِّسين والمدرِّس الأوّل وناظر المدرسة. وأمّا الطريقة الثانية فتعتمد على التدريب الجماعيّ المنظّم الذي يتمّ في غير أوقات الدوام الرسميّ أو بعبارة أخرى بعيدًا عن التلاميذ والفصول والخبرة اليوميّة المباشرة، تحت إشراف وتنظيم جهاز التوجيه الفنّيّ أو بتشجيع ومساعدة منه.

إنّ دور الموجِّه الفنّيّ في التدريب الفرديّ للمدرِّسين قبل وأثناء وبعد الزيارات الصفّيّة دور هامّ جدًّا وحقيقيّ. لكن يصعب تحديد هذا الدور نظرًا لأنّه يخضع من جهة لمزاج الموجِّه الفنّيّ ومدى إخلاصه في عمله، ويعتمد من جهة أخرى على ظروف الدرس وإجراءاته التي تستدعي إبداء ملاحظات خاصّة تختلف باختلاف المدرِّسين والدروس وإجراءات التدريس. أضف إلى ذلك أنّ كثرة أعباء الموجِّه الفنّيّ ومحدوديّة زياراته للمدرِّس تحول في

(١) علي الشوبكي: « المدرسة والتربية »، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٧٧، ص ١٤.

معظم الأحوال دون تمكينه من تقديم التدريب الكافي لذلك المدرِّس. من أجل هذا كلّه لا بدّ من الاستعانة بطريقة إضافيّة لتدريب المدرِّسين أثناء الخدمة فيها توفير للجهد واقتصاد في الوقت. وقد تمثّلت هذه الطريقة باللجوء إلى التدريب الجماعيّ المنظّم الذي سنناقش بعضًا من صوره في هذا الفصل. وإذا كان هذا الفصل سيقتصر على مناقشة التدريب الجماعيّ للمدرِّسين دون التدريب الفرديّ المباشر، فهذا لا يعني بأيّة حال من الأحوال التقليل من أهمّيّة الدور الكبير الذي يلعبه الموجِّه الفنّيّ في التدريب الفرديّ للمدرِّسين نتيجة زياراته لهم في الفصول. والحقيقة أنّ مهنة التدريس ستظلّ بحاجة إلى التوجيه الفرديّ الميدانيّ المباشر والمستمرّ بقدر حاجتها إلى التدريب الجماعيّ الإضافيّ الذي يتمّ بين فترة وأخرى. ذلك أنّ سنوات إعداد المعلِّمين وفترات تدريبهم قبل الخدمة تظلّ قليلة نسبيًّا ومحدودة، والمعلِّم لا يكتسب التدريب الحقيقيّ والخبرة الوافية إلّا بعد مزاولته للعمل أثناء الخدمة الفعليّة في المدارس. وإذا كان هذا الفصل سيقتصر على توضيح دور الموجِّه الفنّيّ في التدريب الجماعيّ للمدرِّسين أثناء الخدمة فلأنّ هذا الدور الحيويّ قلّما حظي بالعناية التي يستحقّها، ولأنّ التركيز انصبّ ولا يزال على دور الموجِّه في مساعدة المدرِّسين وتقويم عملهم أثناء زياراته للمدارس.

هذا، وقد انحصر التدريب الجماعيّ للمدرِّسين أو كاد بالدورات التدريبيّة التي تُعقد عادة مسائيّة. لكن هناك سبل أخرى للتدريب الجماعيّ المنظَّم تُضاف إلى الدورات التدريبيّة مثل البعثات وتبادُل الزيارات أو مواصلة الدراسات العليا أو الانتماء إلى المنظّمات المهنيّة والمشاركة في أنشطتها، أو حضور المؤتمرات والندوات والمحاضرات، أو المشاركة في دراسة الموادّ التعليميّة والمداولات التوجيهيّة وما إلى ذلك من الأنشطة المشابهة.

٥ ـ ٢ الدورات التدريبيّة:

لا شكّ في أنّ الدورات التدريبيّة أو التنشيطيّة لجمهرة المدرِّسين وكذلك الحلقات الدراسيّة المصغّرة تُعتبر من أنجح سُبُل التدريب الجماعيّ للمدرِّسين أثناء الخدمة وأكثرها شيوعًا. والدورات التدريبيّة عبارة عن لقاءات متكرّرة يجتمع فيها مدرِّسو مرحلة تعليميّة أو مدرِّسو مادّة معيّنة من مدارس عدّة لمناقشة موضوع محدّد أو للاستماع إلى محاضرات يعدّها ويقدّمها خبراء في ذلك الموضوع على مدى فترة من الزمن قد تطول أو تقصر تبعًا لتشعّب الموضوع وأهمّيّته ووفقًا لحاجة المدرِّسين واهتمامهم بذلك الموضوع. هذا، ويتمّ عادة عقد الدورات التدريبيّة بعد أوقات الدوام الرسميّ، وهي قلّما تُعقد أثناء الدوام حرصًا على مصلحة العمل وانتظام سير الدراسة في المدارس. كما إنّها قد تستمرّ عدّة أسابيع أو عدّة شهور وبمعدّل مرّة في الأسبوع عادة أو مرّتين. ويصحّ عقد الدورات المكثّفة يوميًّا، وتتراوح فترة كلّ لقاء عادة بين ساعة وساعتين تقريبًا. وقد يتخلّل الدورات التدريبيّة تطبيقات عمليّة ومشاغل للتدرّب مثلًا على استخدام بعض الأجهزة أو كتابة البحوث أو تطبيق بعض النظريّات المعروضة بالإضافة إلى فترات النقاش المفتوح والأسئلة وتبادُل الخبرات بين مدرِّسي المدارس المختلفة من الحضور أنفسهم.

هناك شروط لا بد من توفّرها لنجاح الدورات التدريبيّة وتحقيق الأغراض التي عُقدت من أجلها. ولعلّ أوّل هذه الشروط توفّر القيادة الناجحة للدورة حيث يتحمّل الموجّهون الفنّيّون عادة مسؤوليّة تنظيم الدورة والإشراف عليها. ويتوجّب على الموجِّه الفنّيّ في مثل هذه الحالة أن يستطلع قبل كلّ شيء حاجات المدرِّسين وآراءهم فيما يتعلّق بتحديد الموضوعات التي يرغبون في التدرّب عليها أو يحتاجون إلى مزيد من المعرفة بشأنها. ثمّ يقوم مع زملائه الموجِّهين الفنّيّين المعنيّين بالأمر بتحديد أهداف الدورة وأنشطتها وسبل تقويمها، وبإعداد الموادّ اللازمة لها علاوة على تنظيم أوقات الدورة وتوفير الكوادر البشريّة التي ستقوم بالتدريب. من الأمور الأخرى المهمّة التي يتحمّل الموجِّه الفنّيّ مسؤوليّتها أيضًا توفير الحوافز والدافعيّة لدى المدرِّسين حتّى يُقبلوا على حضور الدورة ويشاركوا فيها بإيجابيّة وفعّاليّة. وكثيرًا ما تفشل الدورات التدريبيّة إذا افتقدت عنصر الدافعيّة حتّى لو توفّرت لها جميع عناصر النجاح الأخرى. ويتحقّق كثير من الدافعيّة ـ بدون شكّ ـ عندما يشارك المدرِّسون في اختيار موضوع الدورة التدريبيّة أو عندما يلبّي موضوع الدورة حاجة من حاجاتهم ويُشبع رغبة من رغباتهم ويستجيب لما يهمّهم ويشغل بالهم.

أمّا الموضوعات التي قد يُحتاج إلى عقد دورات تدريبيّة للمدرِّسين بشأنها فكثيرة. وما دمنا قد ذكرنا أنّ على المدرِّس أن يشارك في اختيار وتحديد موضوع الدورة التدريبيّة، وما دامت الدورة التدريبيّة مخصّصة للمدرِّس وهو الذي سينتفع بها فمن الطبيعيّ أن يظلّ المدرِّس هو المعنيّ الأوّل باختيار موضوع الدورة، ولا بدّ للموجِّه أو للقائمين على الدورة من استطلاع آراء المدرِّسين حول موضوع الدورة التدريبيّة وكذلك حول مكان وزمان عقدها. ومع ذلك، ليس هناك ما يمنع الموجِّه الفنّيّ ـ بحكم وظيفته وخبرته واطّلاعه على حاجات المدرِّسين ـ من أن يقترح موضوعات معيّنة للدورات التدريبيّة. ومن الموضوعات التي قد يقترحها الموجِّه الفنّيّ نذكر ما يلي:

١ ـ موضوعات تتعلّق بالمادّة العلميّة وما يستجدّ بشأنها بحيث يظلّ المدرِّس متابعًا لأحدث التطوّرات العلميّة في المادّة التي يدرِّسها.
٢ ـ موضوعات تتعلّق بفلسفة المنهج وأهدافه ومحتواه خصوصًا عند تغيير المناهج أو تطويرها.
٣ ـ موضوعات تتعلّق بالتقنيّات التربويّة واستخدام الأجهزة والوسائل التعليميّة الحديثة.
٤ ـ موضوعات تتعلّق بطرق التدريس.
٥ ـ موضوعات تتعلّق بالفروق الفرديّة بين الطلّاب.
٦ ـ موضوعات تتعلّق بفهم نفسيّة التلميذ ومراحل نموّه العقليّ والنفسيّ.
٧ ـ موضوعات تتعلّق بصياغة الأهداف السلوكيّة وكيفيّة ترجمة الأهداف العامّة للدرس إلى أهداف أدائيّة (سلوكيّة) محدّدة.
٨ ـ موضوعات تتعلّق بالتقويم الشامل لنموّ التلميذ.

٩ ـ موضوعات تتعلّق بالتقويم الذاتيّ للمدرّس وكيفيّة تحسين أدائه.
١٠ ـ موضوعات تتعلّق بالمشكلات السلوكيّة للطلَبة والسبل المقترحة لعلاجها.
١١ ـ موضوعات تتعلّق باتّصالات المدرّسين ولقاءاتهم مع أولياء أمور الطلَبة.
١٢ ـ موضوعات تتعلّق بمصادر المعلومات المتوفّرة في البيئة، وكذلك المؤسّسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة ذات العلاقة.

هذا فيما يتعلّق بموضوعات الدورات التدريبيّة. ولكن ماذا عن التخطيط والإعداد والإشراف على مثل تلك الدورات؟

إذا كان الأساس في اختيار موضوعات الدورات التدريبيّة هو المدرّس وحاجاته، فإنّ الموجّه الفنّيّ هو الذي يتحمّل مسؤوليّة التخطيط والإعداد للدورات وكذلك الإشراف والتقويم وأحيانًا المشارَكة في تلك الدورات. وفيما يلي الواجبات التي يتحمّل الموجّه الفنّيّ مسؤوليّتها فيما يختصّ بكلّ من المجالات الآتية:

١ ـ الأهداف:

إنّ أيّ عمل ناجح يحتاج إلى تخطيط. والتخطيط الناجح يحتاج بدوره أوّل ما يحتاج إلى تحديد الأهداف التي يسعى العمل إلى بلوغها وتحقيقها. وإذا كان من الصعب الحديث هنا عن أهداف الدورات التدريبيّة نظرًا لأنّ لكلّ دورة أهدافها الخاصّة، فإنّ الهدف العامّ لجميع الدورات يظلّ يؤكّد على مساعدة المدرّس والأخذ بيده والعمل على رفع كفاءته ونموّه المهنيّ. ويظلّ جهاز التوجيه الفنّيّ هو المسؤول عن رسم وتحديد الأهداف الخاصّة لكلّ دورة تدريبيّة للمدرّسين أثناء الخدمة.

٢ ـ الأساليب والوسائل:

يتحمّل جهاز التوجيه الفنّيّ مسؤوليّة اختيار وتحديد أسلوب التدريب ووسيلته. ويتمّ اختيار الأسلوب عادة وفقًا لموضوع الدورة وأهدافها. ومن الأساليب المتّبعة في الدورات التدريبيّة نذكر ما يلي:

(أ) المحاضرة التي قد يعقبها حوار مفتوح أو ورشة عمل: وهذا الأسلوب عبارة عن نوع من الاجتماعات يستمع الحضور خلاله إلى ما يقدّمه الخبراء ورجال الفكر حول موضوع ما يتعلّق بأمر من أمور التربية. وقد يصاحب المحاضرة أحيانًا بعض العروض التوضيحيّة، أو قد يعقبها حوار مفتوح تُطرح فيه الأسئلة والاستفسارات وتناقَش خلاله بعض الأفكار التي وردت في المحاضرة. كما وقد يعقب المحاضرة في أحيان أخرى ورشة عمل (أو مشغل تربويّ) يتدرّب المشاركون خلاله عمليًّا على تطبيق بعض الأفكار أو على البحث والتجريب. والمحاضرة من الأساليب الفعّالة في التدريب إذا أُحسن الإعداد لها نظرًا لأنّ بإمكانهم تقديم معلومات وأفكار جديدة لجمهور

الحاضرين أو تزويدهم بمقترحات وحلول لمشكلات ميدانيّة تهمّهم. وينبغي لكي تحقّق المحاضرة أهدافها كاملة أن يوزَّع على الحضور خلاصة مطبوعة لأهمّ محتوياتها.

(ب) ورشة العمل أو المشغل التربويّ: ويتركّز التدريب في هذا الأسلوب على الناحية العلميّة والدراسة التطبيقيّة، حيث يُطلب عادة من المتدرّبين أن يترجموا الأفكار النظريّة إلى أمثلة واقعيّة كالتدريب مثلًا على ترجمة الأهداف العامّة إلى أهداف سلوكيّة، أو أن يتدرّبوا على استخدام بعض الأجهزة والتقنيّات أو على إجراء بعض التجارب العمليّة أو كتابة البحوث والتقارير...إلخ.

(جـ) دراسة الموادّ التعليميّة: إنّ الندوات أو الاجتماعات التي يعقدها المدرِّسون المتمرِّسون أنفسهم أو بحضور الموجِّه الفنّيّ وغيره من الخبراء التربويّين لدراسة الموادّ التعليميّة مثل التسجيلات الصوتيّة والمرئيّة تُعتبر من الأساليب الحديثة الفعّالة في تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة. حيث تُتاح الفرصة عن طريق هذا الأسلوب لمناقشة بعض القضايا التربويّة أو المشكلات الميدانيّة المعقّدة مثل مشكلة الطالب المشاكِس أو الضعيف، أو مشكلة الغشّ في الامتحانات وما شابه ذلك. كما إنّ هذا الأسلوب لا يقتصر على معالجة المشكلات الصفّيّة وإنّما يتعدّاها ليشمل كذلك المواقف التربويّة العامّة التي تتمّ خارج حجرة الدراسة. وفيما يلي بعض من هذه المواقف التربويّة الهادفة التي يمكن تسجيلها وتدارسها:

- تمثيليّة تخدم إجادة اللغة وطريقة الإلقاء أو النطق السليم.
- رحلة جيولوجيّة أو زيارة لمصنع أو مزرعة نموذجيّة أو محطّة قوى كهربائيّة...إلخ.
- عمليّة تحنيط طائر أو حفظ عيّنات نباتيّة أو حيوانيّة بطريقة التصبير مثلًا.
- مناقشة أو ندوة تعالج - مثلًا - قضيّة عامّة تهمّ مدرِّسي جميع الموادّ بالمدرسة.

أمّا المواقف التعليميّة الصفّيّة التي يمكن تسجيلها فكثيرة نذكر منها الأمثلة التالية:

- درس عاديّ يقدّمه أحد المدرِّسين الأكفّاء.
- كيفيّة التصرّف إزاء بعض الطلَبة المشاكِسين في أحد الفصول.
- كيفيّة استخدام بعض التقنيّات التربويّة داخل حجرة الدراسة.
- كيفيّة اشتراك المعلِّم وتلاميذ الصفّ في التخطيط معًا لإجراء تجربة معمليّة تخدم مفهومًا معيّنًا. ولا يخفى أنّ الإشراف على تنفيذ مثل هذه التسجيلات، والإشراف كذلك على استخدامها ومناقشتها والانتفاع بها بحاجة إلى جهد الموجِّه الفنّيّ وخبرته ومشورته. ولا شكّ في أنّ مثل هذا الأسلوب في التدريب له أهمّيّة قصوى في دراسة المواقف التعليميّة وما يصاحبها من سلوك إنسانيّ. وكذلك في إعادة دراستها كلّما اقتضت الحاجة. ولذلك فإنّ على الموجِّه الفنّيّ مسؤوليّة التوعية بأهمّيّة مثل هذه التسجيلات والتشجيع على إنتاجها، ومسؤوليّة المساعدة في إنجازها والإفادة منها.

إنّ كثيرًا من المؤسّسات التربويّة في بعض البلدان المتقدّمة تعمد اليوم إلى إنتاج مثل هذه

التسجيلات وتسهّل إعارتها أو بيعها تعميمًا للفائدة. وكثير من هذه الموادّ التعليميّة المسجّلة تبيّن القدرات الهائلة لمعلّمين في مواقف تعليميّة مختلفة ومتنوّعة. وإذا كنّا اليوم نسعى حقًّا إلى اللحاق بركب الأمم المتقدّمة، علينا أن نُعطي هذا النشاط التربويّ ما يستحقّه من اهتمام ورعاية لتحسين أداء المدرِّس وتطوير مهنة التدريس.

(د) إعداد البحوث ومناقشتها: وهذا الأسلوب يذكّرنا بأسلوب ورشة العمل أو المشغل التربويّ، غير أنّ الأسلوبين مختلفان. فأسلوب ورشة العمل يتطلّب عملًا جماعيًّا تعاونيًّا موحَّدًا يتمّ عادة في مركز التدريب، في حين يتطلّب أسلوب إعداد البحوث ومناقشتها عملًا فرديًّا في الأصل يمكن أن يتمّ في غير موقع مركز التدريب لكنّ نتائجه تتمّ مناقشتها بشكل جماعيّ في مكان التدريب. ويصحّ أن يشترك أحيانًا أكثر من فرد واحد في إعداد البحث الواحد. ولكنّ المهمّ في هذا الأسلوب مناقشة البحوث التي يتمّ إعدادها وعرضها ممّا يتيح فرصة للمتدرّبين لتبادل الآراء والأفكار والاطّلاع على نتائج عدد كبير من البحوث والتقارير التي يقدّمها المشاركون في التدريب. ويتطلّب هذا الأسلوب مهارة أكاديميّة تجعل بإمكان المتدرِّب الرجوع إلى المَراجع وإجراء البحوث وكتابة التقارير وتَقَصّي الحقائق للخروج بنتائج صحيحة وسليمة، بل ومبتكَرة أحيانًا.

(هـ) المداولات التوجيهيّة: ونعني بها المداولات الجماعيّة التي تشهد مناقشات بنّاءة بين الموجِّه الفنّيّ والمدرِّسين حول موقف تعليميّ أو موضوع تربويّ أو مشكلة ميدانيّة سواء تمّ ذلك داخل المدرسة أو خارجها، وسواء كانت جلسة المناقشة أثناء الدوام الرسميّ أو في غير أوقات الدوام الرسميّ. والمداولات التوجيهيّة تُعقد عادة بناء على ما يلمسه الموجِّه الفنّيّ من خلل ميدانيّ أو بناء على طلب أو استفسار من أحد المدرِّسين حول موضوع يستحقّ المناقشة والتوضيح، ويهمّ عادة جميع المدرِّسين المعنيّين. ومن أهداف المداولات التوجيهيّة تعزيز الألفة والثقة بين الموجِّه الفنّيّ والمدرِّسين، والحيلولة دون وقوع المدرِّس في الخطأ، وكذلك إظهار التقدير للعاملين وجعلهم يعتزّون بمهنتهم ويَسعون إلى تنمية أدائهم وخبرتهم. هذا، ويجب أن لا يغيب عن ذهن الموجِّه الفنّيّ أنّ المداولة عبارة عن حوار بينه وبين المدرِّس، ولذا يجب أن لا يضيق ذرعًا بأسئلة المدرِّس أو نقده أحيانًا له أو للمنهج المدرسيّ أو الكتاب المقرّر حتّى يتمكّن هو الآخر بدوره من نقد نقاط ضعف المدرِّس ومناقشتها معه للوصول إلى أفضل الحلول وأسلمها في جوّ من المودّة والألفة والزمالة ومراعاة المصلحة العامّة. ويحبَّذ تكثيف المداولات التوجيهيّة في بداية العام الدراسيّ للحاجة الماسّة إليها في تلك الفترة لتوضيح أهداف المنهج ورسم خطّة العمل واختيار طريقة التدريس، بالإضافة إلى توعية المدرِّسين الجدد ومساعدتهم على أن يبدأوا حياتهم العمليّة بداية سليمة.

٣ ـ الكوادر البشريّة وتوزيع العمل:

يتحمّل الموجِّهون الفنّيّون كذلك مسؤوليّة الإعداد المسبق للدورة حيث يتوجّب عليهم الاتّصال بالمحاضرين أو المدرِّبين والاتّفاق معهم على خطوات العمل وتوزيعه فيما بينهم وفقًا لخطّة مدروسة وجدول زمنيّ منظّم، وذلك قبل عقد الدورة بوقت كافٍ. كما ويتحمّل جهاز التوجيه الفنّيّ أيضًا مسؤوليّة اختيار المدرِّب المناسِب للموضوع وبالتالي مسؤوليّة نجاح الدورة أو فشلها، وفي بعض الأحيان يقوم الموجِّهون الفنّيّون أنفسهم بالتدريب. وفي حالة كهذه يتوجّب عليهم أيضًا الحرص على الإعداد المسبق للدورة من حيث إعداد المحاضرات والمطبوعات والوسائل المعينة والاتّفاق فيما بينهم على توزيع العمل وتنظيم المواعيد.

٤ ـ الأنشطة والموادّ التعليميّة:

بعد التشاور مع الكوادر البشريّة المعنيّة بتنفيذ الدورة التدريبيّة يقوم جهاز التوجيه الفنّيّ بتحديد واختيار أسلوب التدريب وأنشطة الدورة والموادّ التعليميّة اللازمة لها. هذا، وقد يتخلّل أسلوب الدورة المختار بعض الأنشطة المكمِّلة مثل الرحلات والزيارات الميدانيّة بالإضافة إلى العُروض الضوئيّة والعروض العمليّة وما شابه ذلك. أمّا الموادّ التعليميّة التي قد تتطلّبها الدورات التدريبيّة فعديدة ومتنوّعة، ومن أهمّها ما يلي:

(أ) الأجهزة المختلفة للعروض الضوئيّة (جهاز العرض الفوقيّ وأجهزة عرض الأفلام المتحركة والثابتة والحلقيّة وجهاز عرض الشرائح الشفّافة وجهاز عرض الصور المعتمة وأجهزة التلفزيون والفيديو ....).

(ب) أجهزة التسجيل والاستماع.

(جـ) الميكروفونات ومكبّرات الصوت.

(د) الأجهزة والموادّ المخبريّة.

(هـ) تجهيزات المختبرات اللغويّة.

(و) المصوَّرات والخرائط.

(ز) المَراجع.

(ح) المطبوعات والملخَّصات.

(ط) النماذج والعيّنات.

هذا، بالإضافة إلى توفير المكان المناسب من حيث الموقع والاتّساع والإضاءة والتهوية والتجهيزات البديهيّة الأخرى التي لا غنى عنها مثل المقاعد والسبّورة والطباشير والورق وما شابه ذلك. وغنيّ عن البيان أنّ الموجِّهين الفنّيّين يتحمّلون مسؤوليّة توفير الأجهزة والموادّ اللازمة وتجربتها للتأكّد من صلاحيّتها وذلك قبل عقد الدورة بوقت كافٍ. ولا شكّ في أنّ محاولة البحث عن تلك الأجهزة والموادّ أثناء انعقاد جلسات الدورة تشير إلى قصور في الإعداد للدورة، وكثيرًا ما تؤدّي إلى إضاعة الوقت أو الاستغناء كلّيًّا عن تلك الأجهزة والموادّ.

٥ ـ تقويم الدورة:

وأخيرًا يتحمّل الموجِّهون الفنّيّون مسؤوليّة تقويم الدورة والحكم على مدى نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف التي رُسمت لها. كما ويتحمّلون مسؤوليّة متابعة نتائجها في العمل الميدانيّ والحياة المدرسيّة. وتقويم الدورة يمكن أن يتمّ بعدّة طرق. فهناك الاختبار التحريريّ الذي يُجرى للمتدرّبين في نهاية الدورة التدريبيّة. ومثل هذا الاختبار يكشف عن مدى انتفاع المتدرِّبين بالدورة وبالتالي عن مدى نجاح الدورة أو فشلها في بلوغ أهدافها المرجوّة. وهناك الأحاديث العرضيّة التي يجريها الموجِّهون الفنّيّون مع المتدرّبين ليستشفّوا منها وبطريقة غير مباشرة مدى نجاح الدورة أو فشلها. وهناك طريقة أخرى غير مباشرة أيضًا لتقويم الدورة وتتمثّل في متابعة الموجِّهين الفنّيّين لنتائج الدورة في الميدان العمليّ ولأثرها في أداء المدرِّسين وتحسين العمليّة التربويّة. أمّا الطريقة المباشرة لتقويم الدورة فتتمثّل في إعداد استطلاع صريح لآراء المتدرِّبين حول الدورة من جميع وجوهها، ومن ثمّ تحليل تلك الآراء والخروج بنتائج موثّقة ومعلّلة حول مدى نجاح الدورة أو فشلها وحول سبل الاستفادة من تلك النتائج وتلافي أوجه القصور في الدورات القادمة.

إنّ إعداد استبيان مقنّن لاستطلاع آراء المدرِّسين حول الدورة التدريبيّة التي حضروها ليس بالأمر اليسير. وعلى الموجِّه الفنّيّ الذي يضطلع بمسؤوليّة إعداد مثل ذلك الاستبيان أن يكون مطّلعًا على نماذج من أشكال الاستبيانات المعروفة وملمًّا بأسس ومبادئ صياغتها وتحليلها حتّى يمكنه الوصول إلى أحكام صحيحة وتوصيات مناسبة. ونورد على الصفحة التالية نموذجًا لاستبيان يصحّ أن يعدّ الموجِّه الفنّيّ مثله لتقويم إحدى الدورات التدريبيّة تقويمًا يتّسم قدر الإمكان بالصدق والموضوعيّة.

نموذج تقويم دورة تدريبيّة للمدرِّسين أثناء الخدمة:

يشتمل الاستبيان عادة في صفحته الأولى على خطاب موجَّه للمدرِّس المستبان يعرّفه على موضوع الاستبيان والغرض منه وعلى كيفيّة الإجابة على الأسئلة الواردة فيه مع لفت نظره إلى أهمّيّة التعاون والصدق في الإجابة على الأسئلة حرصًا على تحقيق أهداف الاستبيان وتوخّيًا للصالح العامّ. يلي ذلك صفحة للبيانات العامّة يُذكر فيها عادة جنس المستبان وجنسيّته وعمره وخبرته ومؤهّلاته دون ذكر اسمه. بعد ذلك تَرِد الأسئلة وقد تكون على هيئة قائمة من النوع المقيّد الذي يتطلّب وضع علامة (✓) للدلالة على الإجابة المختارة من بين إجابتين أو ثلاث أو أربع أو خمس إجابات، أو قد تكون من النوع المفتوح الذي يترك مجالًا للمستفتى لإبداء رأيه أو كتابة مقترحاته وملاحظاته، وقد تكون الأسئلة من النوعين معًا كما هو مبيَّن في النموذج التالي:

مسلسل	الأسئلة	الاستجابات		
		نعم	إلى حدّ ما	لا
١	هل تعتقد أنّ الدورة كانت مفيدة وضروريّة ؟			
٢	هل ترى أنّ مكان الدورة كان مناسبًا ؟			
٣	هل ترى أنّ وقت الدورة كان مناسبًا ؟			
٤	هل ترى أنّ فترة الدورة كانت كافية ؟			
٥	هل حقّقت الدورة جميع أهدافها ؟			
٦	هل كانت الأنشطة كافية ومتنوّعة ؟			
٧	هل تعتقد أنّ الإعداد للدورة كان حسنًا ؟			
٨	هل ترى أنّ اختيار المحاضرين كان موفّقًا ؟			
٩	هل ترى أنّ موضوع الدورة يهمّك ؟			
١٠	هل أهداف الدورة كانت واضحة بالنسبة لك ؟			
١١	هل تودّ حضور دورات تدريبيّة أخرى مشابهة ؟			
١٢	هل ترى أنّ تجهيزات الدورة كانت كافية ؟			
١٣	ما مدى استفادتك من الدورة ؟			
١٤	ما الصعوبات التي واجهتك أثناء حضور الدورة ؟			
١٥	ماذا تقترح لتحسين الدورات التدريبيّة مستقبلًا ؟			

٥ ـ ٣ مواصلة الدراسة والدراسات العليا:

يمكن للموجّه الفنّيّ أن يسهم في تشجيع المدرّسين على استكمال دراساتهم العليا أو التكميليّة في مجالات اختصاصهم أو مجالات جديدة ومفيدة. ويتحمّل جهاز التوجيه الفنّيّ مسؤوليّة التوصية بتسهيل دراسات كهذه، وكذلك مسؤوليّة الاتّفاق مع المعاهد العليا والكلّيّات الجامعيّة لتنظيم أوقات معيّنة لتدريس مقرّرات تهمّ المدرّسين وتحتاجها مهنة التدريس. فالمدرّس غير المؤهَّل تربويًّا يمكن فتح المجال أمامه للتزوّد بالدبلومات التربويّة العامّة أو الخاصّة. والمدرّس الطموح أو حديث التخرُّج قد يودّ متابعة دراسته العليا للحصول على شهادة أعلى. والمدرّس القديم قد يحتاج إلى متابعة ما يستجدّ من عِلْم في مجال تخصّصه. ومدرّس الرياضيّات أو الفيزياء قد يحتاج إلى دراسات تكميليّة في الجيولوجيا أو الكيمياء أو الكيمياء الحيوية. مثل هذه الدراسات وسواها قد تتمّ في فترات دراسيّة مكثّفة وتُعقد في المساء بعد أوقات الدوام الرسميّ، أو تُعقد في الصيف خلال الإجازة السنويّة للمدرّسين. وقد تستغرق فترة الدراسة بضعة أسابيع أوشهور، وقد تمتدّ إلى عدّة سنوات.

إنّ التحاق المدرّسين بالجامعات والمعاهد العليا لاستكمال دراساتهم العليا أو لتنشيط معلوماتهم وإثرائها لا يرفع من كفاءة المدرّس ولا يحسّن من وضعه الوظيفيّ فحسب، وإنّما يتيح كذلك فرصة أمام مدرّسين من مناطق مختلفة للالتقاء وتبادل الآراء وتوحيد الخطط والسبل لتحسين أدائهم وتطوير عملهم. كما إنّه يتيح الفرصة أحيانًا لإجراء البحوث الميدانيّة والتطبيقات العمليّة وفقًا لحاجات مهنة التدريس وواقع الحياة المدرسيّة. أضف إلى ذلك كلّه أنّ هذا النوع المتقدّم من التدريب الذي يُقْبِل عليه المدرّس بنفسه ويسعى إليه من تلقاء ذاته أثناء الخدمة إنّما هو يصبّ في النهاية في سياق الرفع من فعّاليّة مهنة التدريس وتطوير العمليّة التربويّة وتحديثها باستمرار.

٥ ـ ٤ التنظيمات المهنيّة:

تسهم التنظيمات المهنيّة مثل نقابات المعلّمين أو جمعيّات المعلّمين بطريقة أو بأخرى في الرفع من كفاءة أعضائها المدرّسين وبالتالي في عمليّة تدريبهم أثناء الخدمة. فالنشرات والمطبوعات والمجلّات الدوريّة التي تصدر عن تلك التنظيمات تشتمل عادة على أبحاث ودراسات وخبرات ميدانيّة ومعارف حديثة تفيد المدرّس وتسهم في إثراء خبراته العمليّة وثقافته العامّة. وكذلك تسهم الندوات والمحاضرات التي تعدّها وتشرف عليها التنظيمات المهنيّة ذات العلاقة بمهنة التدريس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الرفع من كفاءة المدرّس وتحسين عمليّة التعليم والتعلّم. ناهيك عن إتاحة الفرص لاحتكاك العناصر البشريّة المعنيّة بالتدريس بعضها ببعض وتبادلها للآراء والخبرات. ويكاد يقتصر دور الموجّه الفنّيّ في هذا النوع من التدريب أثناء الخدمة على الاستشارة واقتراح الموضوعات التربويّة التي يرى أنّ مهنة التدريس بحاجة إلى مناقشتها وتنميتها والتركيز عليها في الأنشطة المتنوّعة لتلك التنظيمات. وليس هناك ما يمنع

بالطبع من المشاركة الفعليّة للموجّهين الفنّيّين في عضويّة تلك التنظيمات وأنشطتها المختلفة سواء في الكتابة أو المناقشة أو الإسهام في إلقاء المحاضرات وعقد الندوات. هذا وقد تشرف جمعيّات المعلّمين على تنظيم لقاءات دوريّة أو موسميّة لبحث ومناقشة موضوعات تربويّة يخصّص لكلّ منها أسبوع تربويّ - على سبيل المثال - يُعقد في وقت محدّد من كلّ سنة ويشارك فيه خبراء تربويّون وموجّهون فنّيّون ومدرّسون وغيرهم من المعنيّين بالأمور التربويّة. وقد يشهد مثل هذا الأسبوع التربويّ إقامة معرض للكتب أو معرض فنّيّ بالإضافة إلى جدول منظّم من المحاضرات والندوات والمناقشات التي تُختتم عادة بإصدار توصيات تهدف إلى خير العمليّة التربويّة وتحسينها.

٥ - ٥ المؤتمرات والندوات والمحاضرات:

تتميّز البلدان المتقدّمة بنشاطات اجتماعيّة وعلميّة وثقافيّة تتمثّل في عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات أو تنظيم وإقامة المعارض التي تهدف في النهاية إلى تثقيف المواطن العاديّ أو رفع كفاءة المهنيّين أو التوعية بأمر يهمّ قطاعًا معيّنًا من أفراد المجتمع. فكثيرًا ما تقوم الجامعات في تلك البلدان أو المعاهد العليا أو جمعيّات النفع العامّ أو المؤسّسات الاقتصاديّة والفعّاليّات الاجتماعيّة الأخرى بتنظيم مثل تلك النشاطات والإشراف عليها. ولا شكّ في أنّ بعض تلك النشاطات يصيب خيرها فئة المدرّسين ويُعتبر كنوع من التدريب لها أثناء الخدمة. والموجّه الفنّيّ يتحمّل مسؤوليّة حفزهم وتشجيعهم على حضور مثل تلك الأنشطة المفيدة وذات العلاقة بعملهم. كما ويمكنه أيضًا الاتّصال بالفعّاليّات الاجتماعيّة والعلميّة والاتّفاق معها على تنظيم بعض الأنشطة ذات العلاقة بمهنة التدريس نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر:

١ - محاضرة حول تقويم نموّ التلاميذ يقدّمها أستاذ في كلّيّة التربية بالجامعة.

٢ - ندوة حول معالجة الطالب المشاغب أو الضعيف ينظّمها معهد المعلّمين.

٣ - مؤتمر حول استخدام التلفزيون أو الفيديو في التعليم تنظّمه وزارة التربية.

٤ - معرض لأجهزة الكمبيوتر التي يمكن استخدامها في التعليم تنظّمه وتشرف عليه شركة لإنتاج وتوزيع التقنيّات التربويّة.

٥ - محاضرة حول الطقس في دول العالم تقدّمها شركة للسفريّات.

٦ - ندوة حول نظريّة التطوّر تنظّمها إحدى الجمعيّات الدينيّة.

٧ - مناقشة رسالة جامعيّة حول نظريّات التعلّم.

٨ - محاضرة حول أثر الغدد الصمّاء في النموّ العقليّ والجسميّ للطفل يلقيها طبيب مختصّ في جمعيّة الأطبّاء.

٩ - محاضرة حول أسس الرياضيّات الحديثة يقدّمها أستاذ مختصّ بناء على طلب من توجيه الرياضيّات بوزارة التربية.

١٠ ـ ندوة حول طرق تدريس اللغة الأجنبيّة للطلَبة العرب ينظّمها مركز الدراسات اللغويّة بالاتّفاق مع توجيه اللغة الإنجليزيّة.

هذا، ويؤخذ على هذا النوع من التدريب الميدانيّ سلبيّة المتدرِّب الذي يكتفي عادة بدور المستمع. ولكن ليس هناك ما يمنع الحضور من المشاركة في المناقشات الجانبيّة على أقلّ تقدير.

٥ ـ ٦ البعثات والزيارات:

من سبل التدريب الميدانيّ أيضًا أثناء الخدمة البعثات الدراسيّة والزيارات المتبادَلة بين الدول والمؤسّسات التربويّة أو المهنيّة. والبعثات الدراسيّة تهدف عادة إلى استكمال الدراسات العليا وإثراء المعلومات الحاليّة وتجديدها أو تطويرها. وتختلف البعثات الدراسيّة عن استكمال الدراسات العليا التي سبقت الإشارة إليها في بعض الأمور والتفصيلات. فاستكمال الدراسات العليا يتمّ عادة بمبادرات شخصيّة فرديّة غير منظّمة داخل البلد الذي يعيش فيه الدارس أو خارجه، بينما توجَّه البعثات الدراسيّة عادة إلى الخارج وتكون منظّمة وهادفة حيث يختار المسؤولون مجموعة من المرشَّحين ويبعثون بهم إلى الجامعات والمعاهد العليا في الدول الأخرى لاستكمال الدراسة أو التخصّص في موضوعات محدّدة يرى المسؤولون أنّ بلدهم في حاجة إليها. وعليه فإنّ البعثات الدراسيّة تكون عادة على حساب الدولة وليس على حساب الأفراد ،وبالاتّفاق والتنسيق مع المؤسّسات العلميّة والتربويّة في الدول الأخرى. كما إنّ البعثات الدراسيّة تتطلّب عادة الانقطاع عن العمل بينما يمكن للفرد الذي يطمح إلى استكمال دراسته العليا التوفيق بين ممارسته لعمله وبين دراسته، وذلك عن طريق الدراسة في غير أوقات العمل كالدراسة المسائيّة أو في الأجازات الصيفيّة.

وتختلف الزيارات المتبادَلة بين المؤسّسات العلميّة والتربويّة عن البعثات الدراسيّة في أنّ الأخيرة قد تستغرق فترات أطول تمتدّ إلى عدّة شهور أو سنوات. وبالإضافة إلى أنّ فترات الزيارات المتبادَلة تكون قصيرة فإنّه يصحّ أن تتمّ داخل البلد نفسه بين المدارس المختلفة فيه.

إنّ البعثات الدراسيّة وتبادل الزيارات بين المدارس والمؤسّسات التربويّة المختلفة تُعتبر من الوسائل الجيّدة لاحتكاك العناصر البشريّة المعنيّة بالتعليم والتعلّم بعضها ببعض وكذلك لتبادل الخبرات والآراء ومناقشة المشكلات المشتركة. والحقيقة أنّ الموجِّه الفنّيّ نفسه يحتاج إلى هذا النوع من التدريب أثناء الخدمة بقدر حاجة المدرِّس إليه. وليس هناك أجدى من الاحتكاك البشريّ والمشاركة في عرض وجهات النظر المختلفة وتبادل الآراء. فالانطواء والتقوقع لا يعلّمان أو يضيفان جديدًا. ومجرّد الاطّلاع على النظريّات التربويّة قلّما يفيد، وتظلّ الممارسة، ويظلّ التطبيق العمليّ والاحتكاك البشريّ من أفضل سبل اكتساب الخبرة والتدريب أثناء الخدمة.

تبقى كلمة أخيرة عن أهمّيّة الدوافع أو الحوافز التي تشجّع المدرِّس على المشاركة في البرامج التدريبيّة أثناء الخدمة وتجعله يُقبل عليها من تلقاء نفسه بل ويسعى إليها ابتغاء الرغبة

في النموّ المهنيّ واكتساب المزيد من الخبرة والمعرفة. والدوافع هذه قد تكون مادّيّة أو معنويّة أو تجمع كليهما. والموجِّه الفنّيّ له دور في توفير بعض الدوافع وتقديمها للمدرِّس. من هذه الدوافع نذكر ما يلي:

١ ـ منح العلاوات التشجيعيّة وزيادة الراتب.
٢ ـ منح الشهادات التقديريّة.
٣ ـ المساعدة في حصول المدرّس على الشهادات الأكاديميّة والعلميّة العليا.
٤ ـ تسهيل حصول المدرِّس على الإجازات الدراسيّة.
٥ ـ مساعدة المدرِّس في الانتساب إلى الكلّيّات الجامعيّة أو المعاهد العليا.
٦ ـ التوصية بإرسال المدرِّس في بعثة دراسيّة أو زيارة للمؤسّسات العلميّة الأخرى خارج البلد أو خارج المنطقة التي يعمل فيها المدرِّس.
٧ ـ إعفاء المدرِّس المتدرِّب أحيانًا من الدوام أثناء فترات العمل الرسميّ لمدّة محدودة يمكن تعويضها في أوقات أخرى، كأن يُعفى المدرِّس مثلًا من الدوام لبضعة أيّام يحضر خلالها ندوات مؤتمر تربويّ يتعلّق بعمله أو اختصاصه، أو كأن يُعفى مدرِّسو مادّة معيّنة من حصّة أو أكثر في يوم محدّد لحضور محاضرة تهمّهم على أن يعوِّضوا الحصص التي فاتتهم في أيّام أخرى أو بأيّ شكل من أشكال التعويض المختلفة.
٨ ـ اختيار المدرِّبين من بين الخبراء التربويّين أصحاب الأسماء اللامعة ممّن يرغب المدرِّس المتدرِّب في الاحتكاك بهم أو التدرّب على أيديهم والتتلمذ.
٩ ـ تطعيم البرامج التدريبيّة أو الزيارات بأنشطة ترفيهيّة أو أنشطة ترغِّب المدرِّس المتدرِّب في الإقبال على التدريب أثناء الخدمة وتشبع نزعة حبّ الاستطلاع لديه مثل زيارة بعض المعارض العالميّة أو المحلّيّة، أو زيارة بعض المؤسّسات الضخمة، أو تناول الوجبات الغذائيّة والإقامة في فنادق مشهورة أو أيّ شيء من هذا القبيل.

★ ★ ★

أسئلة الفصل الخامس

١ ـ التدريب أثناء الخدمة يكفل تحسين كفاءة المدرِّسين المهنيّة. اذكر بعض مجالات التدريب أثناء الخدمة عدا الدورات التدريبيّة، وميزة كلّ منها.
٢ ـ ما الدوافع أو الحوافز التي تعتقد أنّها لازمة لتأمين مشاركة المدرِّسين في برامج التدريب؟
٣ ـ هل تعتقد أنّ المدرِّسين يستفيدون من برامج التدريب أثناء الخدمة؟ وضّح إجابتك بالأمثلة.
٤ ـ اذكر بعض الأسس التي يمكن لجهاز التوجيه الفنّيّ اتّخاذها لإنجاح الدورات التدريبيّة.
٥ ـ عدّد الأساليب المتّبعة في الدورات التدريبيّة ثمّ اشرح واحدًا منها بالتفصيل.
٦ ـ عند تقويم دورة تدريبيّة أثناء الخدمة، ما النقاط التي ترى أنّها جديرة بالتركيز عليها وتأكيدها؟

الفصل السادس

دور الموجِّه الفنّيّ في عمليّـة تقويم المدرِّس

- مقدّمة.
- مجالات تقويم المدرِّس.
- أساليب تقويم المدرِّس.
- دور الموجِّه الفنّيّ في عمليّـة تقويم المدرِّس.
- دور ناظر المدرسة في عمليّـة تقويم المدرِّس.
- التقويم الذاتيّ: طرقه ووسائله.
- نموذج للتقويم الذاتيّ.

الفصل السادس

دور الموجِّه الفنّيّ في عمليّــة تقويم المدرِّس

٦ - ١ مقدّمة:

يُعتبر تقويم المدرِّس وعمله من الواجبات الأساسيّة للتوجيه الفنّيّ في معظم الأنظمة التربويّة السائدة في العالم العربيّ. ويتّبع في ذلك الطرق التقليديّة ذات الطابع التفتيشيّ حيث يقوم الموجِّه الفنّيّ عادة بزيارة مفاجئة للمدرِّس أثناء تدريسه في أحد الفصول. ومثل هذه الزيارة تكون في الغالب شكليّة وغير ذات نفع للمدرِّس كما إنّها لا تساعد على تحسين الموقف التعليميّ للتلميذ ولا على النموّ المهنيّ للمدرِّس لأنّها تتمّ دون ترتيب أو تخطيط مع المدرِّس المعنيّ بالأمر. ناهيك عن نزعة التسلّط أو الاستعلاء التي غالبًا ما يُظهرها الموجِّه الفنّيّ عند زيارته للفصل مما يخلق توتّرًا لدى المدرِّس والتلاميذ على حدّ سواء لا سيّما إذا ما حاول الموجِّه التقليل من شأن المدرِّس أمام التلاميذ بطريقة أو بأخرى، أو إذا ما بدأ يُمطر تلاميذ الصفّ بأسئلة تعجيزيّة لإظهار تقصيرهم أو جهلهم من جهة، ولاستعراض مهارته وقدرته من جهة ثانية. إنّ زيارة كهذه تُعتبر واجبًا رسميًّا غـايتـه كتـابـة تقـريـر عـن المدرِّس وعملـه أو تسـديـد خانات مطلوب ملؤها في غضون فترة محدّدة من الزمن، لذا فإنّها قد تكون قصيرة أو سريعة طبقًا لنصاب الموجِّه الفنّيّ من المدرِّسين. وممّا يزيد الأمر سوءًا عدم توفّر المعايير الخاصّة للتقويم حيث تبقى العمليّة برمّتها خاضعة للمزاج وعدم الموضوعيّة.

إنّ زيارة الموجِّه الفنّيّ للفصول الدراسيّة لها فوائد جمّة للموقف التعليميّ إذا ما خطّط لها وتمّ الاتّفاق بشأنها مع المدرِّس مقدّمًا. كما إنّها من ناحية أخرى خطوة ضروريّة لجمع المعلومات عن العمليّة التعليميّة كأن يرى الموجِّه كيف يقوم المدرِّسون بتدريس المادّة، وكيف يستخدمون الوسائل أو الأساليب في ذلك، وهل هي مجدية في تعليم التلاميذ، حتّى يستطيع مناقشة الموقف التعليميّ مع المدرِّسين بطريقة سليمة وهادفة وبالتالي تقديم الاقتراحات التي تعين على تحسينه. إضافة إلى أنّ زيارته للفصول الدراسيّة تساعده على التعرّف على الصعوبات التي تواجه المدرِّس وتعيق عمله ومن ثمّ مناقشتها معه من أجل مساعدته في إيجاد الحلول المناسبة لها. هذا، ويجب ـ كما سبق وذكرنا ـ أن لا تتمّ زيارات الموجِّه الفنّيّ للفصول الدراسيّة بطريقة اعتباطيّة أو تُترك للصدفة أو للمزاج، بل يجب أن يخطَّط لها وأن يرتَّب موعدها قبل

حدوثها حتّى تكون مجدية للموجِّه والمدرِّس والتلاميذ على السواء. كما يجب أن تكون هادفة ويسودها جوّ من الألفة والتعاون لتحقيق الأهداف المرجوّة. هذا، ويلزم أن يجتمع الموجِّه الفنّيّ عقب الزيارة مع المدرِّس لاستعراض إجراءات الدرس ومناقشة ملاحظاته حولها بطريقة ديمقراطيّة ومن غير تعالٍ أو إظهار للعداوة حتّى يمكن الخروج باقتراحات تفيد المدرِّس في عمله وتؤدّي إلى تحسين العمليّة التربويّة. كما يُطلب من الموجِّه الفنّيّ أن لا يُصدر أحكامًا على المدرِّس من مجرّد موقف تعليميّ واحد قد لا يكون معبِّرًا تعبيرًا صادقًا عن نشاط المدرِّس أو عمله المعتاد داخل الفصل، إذ إنّ ذلك قد يترك أثرًا سيِّئًا في نفس المدرِّس يكون سببًا في إحباطه وإضعاف معنويّاته.

وبرغم المفاهيم الحديثة التي طرأت على فلسفة التوجيه الفنّيّ ووظائفه ما زال المدرِّس يعاني من القلق والخوف كلّما زاره الموجِّه الفنّيّ في فصوله الدراسيّة، لأنّ تلك الزيارة ترتبط في ذهن المدرِّس بالتقرير الذي يكتبه الموجِّه الفنّيّ عنه وليس بالعون الذي يقدّمه إليه للتغلّب على مشكلاته المهنيّة. من أجل هذا تعالت الصيحات اليوم بضرورة تقليص الدور التقويميّ للموجِّه الفنّيّ والتأكيد على وظيفة خدمة المدرِّس ومساعدته. بل وذهب بعض المربّين إلى المناداة بجعل مهمّة تقويم المدرِّس من اختصاص ناظر أو مدير المدرسة وقَصْر مهمّة التوجيه الفنّيّ على مساعدة المدرِّس والاستجابة لطلباته وتساؤلاته. بينما رأى بعض آخر أنّ بإمكان الموجِّه الفنّيّ أن يذيب حاجز الخوف بينه وبين المدرِّس إذا جعل المدرِّس يشاركه أو يقوم نيابة عنه بتقويم ذاته عن طريق الإجابة على بعض الأسئلة تحريريًّا أو عن طريق مناقشته شفويًّا في بعض الأمور التربويّة وتكليفه بإعداد وتقديم بعض المقترحات فيما يتعلّق بمجال تربويّ معيّن أو أكثر. والحقيقة أنّ الأمر لا يستقيم بإلغاء الوظيفة التقويميّة للتوجيه الفنّيّ تمامًا كما لا يستقيم مع التركيز والتأكيد على هذه الوظيفة. ولذلك نرى أنّه لا بدّ من الإبقاء على هاتين الوظيفتين للتوجيه معًا ـ وظيفة التقييم والتقويم من جهة ووظيفة العون والمساعدة من جهة ثانية ـ مع كثير من الحرص والحذر واللباقة كي لا تطغى إحداهما على الأخرى. ويهمّنا أن نؤكّد في هذا الفصل على أنّه بقدر ما يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ أن يقوم بتقويم المدرِّس يتوجّب عليه أيضًا أن ينمّي عنده قدرة التقويم الذاتيّ.

ونظرًا لأنّ عمليّة تقويم المدرِّس ليست هدفًا في حدّ ذاتها وإنّما هي وسيلة لتحسين الموقف التعليميّ ورفع مستوى أداء المدرِّس، وحتّى تأتي العمليّة متكاملة وبنّاءة وسليمة يتوجّب أن يشترك فيها كلٌّ من الموجِّه الفنّيّ وناظر المدرسة (المدير) والمدرِّس نفسه. وقبل أن نتحدّث عن دور كلّ من هؤلاء في عمليّة التقويم هذه نرى لزامًا علينا أن نشير إلى مجالات وأساليب تقويم المدرِّس بشكل عامّ.

٦ ـ ٢ مجالات تقويم المدرِّس:

هناك العديد من نماذج تقويم المدرِّس لا تخرج عناصرها عن نطاق مجالين كبيرين هما:

مجال المهارات التعليميّة التي يمكن مراقبتها أو ملاحظتها وقياسها بسهولة، ومجال القدرات الشخصيّة والمهنيّة وهذه يصعب قياسها بدقّة، ولكن يمكن الحكم عليها بطرق غير مباشرة. وقبل المضيّ قُدُمًا في عرض بعض هذه النماذج يجب أن نميّز أوّلًا بين تقويم الدرس وتقويم المدرِّس، حيث إنّ تقويم المدرِّس عمليّة أشمل وأكبر من عمليّة تقويم الدرس. كما إنّ تقويم الدرس لا يحتاج إلّا إلى فترة زمنيّة قصيرة لا تتعدّى الساعة بينما يحتاج تقويم المدرِّس إلى وقت أكبر بكثير، إضافة إلى أنّ تقويم المدرِّس يحتاج إلى تقويم عدّة دروس يؤدّيها المدرِّس نفسه في مواقف تعليميّة مختلفة.

هذا، ويغطّي تقويم الدرس بشكل عامّ الجوانب التالية:

١ ـ خطّة إعداد الدرس ومدى شمولها والعناية بها.

٢ ـ أهداف الدرس ومدى وضوحها وشمولها (معرفيّة ـ نفسحركيّة ـ انفعاليّة) وقابليّتها للتنفيذ.

٣ ـ الأنشطة والتقنيّات التربويّة ومدى الإفادة منها.

٤ ـ تقسيم الدرس إلى وحدات مناسبة: بداية، منتصف، ونهاية.

٥ ـ خطّة سير الدرس من حيث التمهيد والإثارة وتسلسل الخطوات ومنطقيّتها وارتباطها بالأنشطة المقترَحة.

٦ ـ توزيع زمن الحصّة وفقًا لخطّة إعداد الدرس ومدى مناسبة الوقت المخصّص لكلّ نشاط من الأنشطة المقترَحة.

٧ ـ التقويم ومدى مناسبة الأسئلة للأهداف الموضوعة.

٨ ـ مدى استجابة الطلبة لأسئلة المدرِّس ومشاركتهم في الدرس.

٩ ـ مقدار توفّر النظام في الفصل.

١٠ ـ مدى ملاءمة الواجبات المنزليّة وكفايتها.

أمّا تقويم المدرِّس فيمكن أن يشتمل على العناصر التالية[١]:

(أ) الشخصيّة:

المظهر العامّ ـ حُسْن التصرّف ـ الحيويّة والنشاط، تقدير المسؤوليّة.. إلخ.

(ب) معرفة العمل والإحاطة به:

المناهج وفهم أهدافها ـ المادّة العلميّة ـ طرق التدريس ـ الوسائل العلميّة والتقنيّات التربويّة المتوفّرة في المدرسة... إلخ.

(١) هذه العناصر مستمَدّة من تقرير تقويم المدرِّس في إحدى الدول العربيّة.

(جـ) أداء العمل:

الانتظام في العمل ـ الإعداد للدرس ـ الطريقة المستخدَمة في التدريس ـ استخدام الوسائل والتقنيّات التربويّة ـ متابعة الأعمال التحريريّة والعلميّة ـ أساليب التقويم المستخدَمة ـ مراعاة الفروق الفرديّة ـ المشارَكة في النشاط المدرسيّ ـ تَقَبُّل التوجيهات... إلخ.

(د) أثر المدرّس في الطلبة:

مقدرة الطلبة على التفكير العلميّ ـ المستوى المعرفيّ للطلبة ـ المهارات المكتسَبة ـ عنايتهم بالأعمال التحريريّة والعلميّة ـ مشاركتهم في النشاط المدرسيّ... إلخ.

إنّ من يتأمّل في النموذج السابق يلحظ أنّه يشتمل على أسس عامّة تحتوي على عناصر غير محدّدة بالضبط وبعضها يشوبه الغموض. أضف إلى أنّ هناك تداخلًا في بعض العناصر حيث إنّ مدى تقبّل المدرّس للتوجيهات مثلًا يصلح لأن يكون عنصرًا من عناصر «الشخصيّة» وليس من عناصر «أداء العمل» كما إنّ التقرير يفتقد إلى العناصر الدالّة على النموّ المهنيّ للمدرّس، ولا يصلح بأيّ حال من الأحوال للتقويم الذاتيّ للمدرّس وهو مُعَدّ للموجّه الفنّيّ بوجه خاصّ ولناظر المدرسة بوجه عامّ. وهناك عدّة نماذج أخرى لتقويم المدرّس يمكن إيجازها في النموذجين التاليين، أ، ب:

نموذج (أ)

أوّلًا: الصفات الشخصيّة:

١ ـ المظهر العامّ.
٢ ـ لباقته وحسن تصرّفه في المواقف الطارئة.
٣ ـ صوته ووضوح ألفاظه.
٤ ـ صبره وسعة صدره.
٥ ـ مدى ثقته بنفسه.
٦ ـ مدى حماسه لعمله واهتمامه به.
٧ ـ حركته داخل الفصل ونشاطه.
٨ ـ معاملته لتلاميذه وحبّه لهم.
٩ ـ مدى تقبّله للنقد والتوجيه والمقترحات.
١٠ ـ قدرته في السيطرة على تلاميذ الفصل وحفظ النظام.
١١ ـ مدى حبّ تلاميذه له وتجاوبهم معه وإقبالهم عليه.
١٢ ـ عدالته في توزيع الأسئلة والاهتمام بالجميع في الفصل.
١٣ ـ ثقافته وسعة اطّلاعه.

١٤ ـ الابتكار والتجديد والمبادرة.
١٥ ـ تعاونه مع العاملين معه.

ثانيًا: صفات مهنيّة:

١ ـ التمكّن من المادّة العلميّة.
٢ ـ حسن الإعداد والتخطيط للعمل.
٣ ـ القدرة على تنظيم العمل.
٤ ـ القدرة على مراعاة الفروق الفرديّة.
٥ ـ أسلوبه في إثارة المشكلات وطرح الأسئلة وتحبيب الطلّاب بالدرس.
٦ ـ قدرته في توصيل ما يريد للتلاميذ بوضوح.
٧ ـ قدرته في استغلال الوقت وحسن توزيعه على أنشطة الدرس.
٨ ـ مهارته المهنيّة ومشاركته في الأنشطة المدرسيّة.

ثالثًا: طريقة التدريس والتقنيّات التربويّة المستخدَمة:

١ ـ تنويع الأنشطة التعليميّة.
٢ ـ وضوح أهداف الدرس وتحديدها.
٣ ـ الاستخدام الكفء للوسائل المعينة والتقنيّات التربويّة المناسبة.
٤ ـ إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس عن طريق التمهيد المناسب لموضوع الدرس.
٥ ـ ربط موضوع الدرس بحياة التلاميذ وخبراتهم.
٦ ـ تسلسل خطوات الدرس ومنطقيّتها.
٧ ـ إشراك التلاميذ في نشاطات الدرس.
٨ ـ تطبيقات الدرس والواجبات المنزليّة.

رابعًا: تقويم الأداء:

١ ـ هل تحقّقت أهداف الدرس بأكملها؟
٢ ـ هل استوعب التلاميذ المفاهيم الأساسيّة للدرس؟
٣ ـ هل كان التلاميذ مقبلين على الدرس ومتجاوبين؟
٤ ـ هل انصبّ الاهتمام على تنمية المعلومات أم تمّ الاهتمام كذلك بتنمية مهارات التلاميذ واتّجاهاتهم وعاداتهم؟
٥ ـ هل التطبيقات والواجبات المعطاة كافية ومناسبة؟
٦ ـ هل الاختبارات والأعمال التحريريّة كافية ومدقّقة؟
٧ ـ هل هناك مشكلات تحتاج إلى علاج؟

نموذج (ب) [1]

أولًا: فعّاليّـة التعليم:

١ ـ **كفاءة التدريس:** من حيث مدى معرفة الموضوع والإلمام بأبعاده وجوانبه المختلفة.
٢ ـ **تنظيم محتوى المقرّر الدراسيّ:** من حيث مدى وضوح التخطيط وتحديد الأهداف العامّة.
٣ ـ **الإعداد للدرس:** مدى الإعداد المسبق للدرس بحيث لا يضيع شيء من زمن الحصّة المقرّرة.
٤ ـ **مهارة التدريس:** مدى إثارة رغبة التلاميذ واهتمامهم للإقبال على الدرس ومدى التنويع في طريقة التدريس.
٥ ـ **التعليم الفرديّ:** مدى التخطيط والإعداد لمقابلة الفروق الفرديّة وعدم ترك بعض التلاميذ بدون عمل.
٦ ـ **التفاعل بين المعلّم والتلميذ:** مدى مناسبة الأسئلة وحيويّة المناقشة وحماس التلاميذ وإقبالهم على المشاركة فيها.
٧ ـ **النظام (جوّ التعلّم):** مدى انتباه التلاميذ واتّباعهم للتعليمات وعدم تضييعهم للوقت.
٨ ـ **الأهداف التعليميّـة:** مدى وضوح الأهداف السلوكيّة ومعرفة غاياتها وبعدها عن الغموض.
٩ ـ **الأصالة:** مدى الابتكار والتجديد والتنويع في أسلوب التدريس.
١٠ ـ **ختام الدرس:** هل ينتهي الدرس مع دقّ الجرس أم يرتبط مع الدرس التالي بحيث يعرف التلاميذ الغاية من الدروس القادمة وما هو متوقَّع منها ؟
١١ ـ **استخدام حجرة الدراسة:** مدى المحافظة على محتوياتها والعناية بنظافتها وترتيبها.
١٢ ـ **التقويم:** هل هناك تقويم كافٍ، وهل يُستفاد من نتائجه ؟
١٣ ـ **سجلّ الحضور والغياب:** مدى العناية والدقّة فيما يتعلّق بسجلّ حضور الطلبة وغيابهم.

ثانيًا: المؤهّلات الشخصيّة:

١ ـ **الاتّزان العاطفيّ:** هل يُثار بسهولة، أم هو هادئ ومتماسك ويواجه المشكلات الصفّيّة بنجاح ؟
٢ ـ **إصدار الأحكام:** القدرة على إصدار الأحكام المناسبة واتّخاذ القرارات الحازمة ومعالجة المشكلات بحكمـة.

(١) راجع كتاب: Oliva. Peter F. (1976): «Supervision For Today's Schools». p.p. 319-323.

٣ - **المبادرة:** مدى حماسه ومشاركته في الأعمال الإضافيّة داخل حجرة الدراسة وخارجها (مساعدة كلّ تلميذ على حدة).

٤ - **الدقّة:** مدى دقّته واهتمامه بعمله وانعكاس ذلك على الأخطاء في سجلّاته ودرجاته وتقاريره وتحضيره.

٥ - **التقيّد بالمواعيد:** مدى دقّته وتقيّده بمواعيد الحضور إلى المدرسة، ودخول الفصول وتسليم الدرجات وما شابه ذلك.

٦ - **الهندام:** مدى عنايته بلباسه وهندامه كقدوة لتلاميذه.

٧ - **مهارات الاتّصال:** هل اللغة سليمة والصوت واضح ومسموع؟ وهل طريقة الكلام مملّة أم مثيرة للانتباه ومشوّقة؟

٨ - **الاتّزان:** مدى الاتّزان ورباطة الجأش وعدم الغضب في المواقف الصعبة بشكل خاصّ.

٩ - **الاتّكاليّة:** مدى اعتماده على نفسه في إنجاز الواجبات الملقاة على عاتقه، ومدى حاجته إلى التوجيه المستمرّ.

ثالثًا: الاتّجاهات المهنيّة:

١ - مدى الفهم والتمسّك بالسياسة المتّبعة في المدرسة إداريًّا وفنّيًّا.

٢ - مدى الاحترام والمحافظة على الأمور السرّيّة الخاصّة المتعلّقة بالتلاميذ وأولياء الأمور وأعضاء الهيئة التدريسيّة وسائر العاملين في المدرسة.

٣ - مدى الإحجام عن إصدار الملاحظات الازدرائيّة التي تحطّ من قدر الفرد، والحرص على استخدام ملاحظات حصيفة ومتحفّظة حول الطلبة والمدرّسين أو الأوضاع المدرسيّة وسائر الأمور في المدرسة.

٤ - مدى الحماس للمشاركة في الأنشطة التي تساعد على النموّ المهنيّ أثناء الخدمة.

٥ - مدى انتمائه وانتسابه للتنظيمات المهنيّة ومشاركته الفعليّة في نشاطاتها.

٦ - مدى حرصه على الاحتفاظ بعلاقات طيّبة مع تلاميذه وزملائه المدرّسين وإدارة المدرسة.

من الواضح أنّ هذين النموذجين أكثر شموليّة وأوسع تفصيلًا من النموذج الأوّل المستخدم في إحدى البلدان العربيّة. وبإمكان المهتمّ بتقويم عمل المدرّس أن يأخذ بجميع بنودهما أو يختار منها ما يناسب الموقف التعليميّ الذي هو بصدده.

٦ - ٣ أساليب تقويم المدرّس:

تتباين أساليب تقويم المدرّس وتتعدّد تبعًا لأهداف كلّ منها، ووسائل إجرائها، والقائمين بها. فالتقويم الذي يهدف إلى الحكم على مستوى أداء المدرّس وإنتاجه وكتابة تقرير سنويّ عنه يتمّ من قِبَل رؤسائه بطريقة روتينيّة بمقتضى معايير، بعضها موضوعيّ وأكثرها مزاجيّ

يخضع للآراء والانطباعات الشخصيّة. ومثل هذا التقرير يكون عادة سرّيًا ولا يستفيد المدرّس منه شيئًا في مهنته، اللهمّ إلّا في منح العلاوات والترقيات أحيانًا، أو في التحقيق مع المدرّس ومحاسبته وربّما فصله من العمل عند تقصيره في أحيان أخرى. أمّا التقويم الذي يهدف إلى مساعدة المدرّس في تحسين أدائه ورفع كفاءته فيتمّ عن طريق الدروس النموذجيّة أو استطلاع آراء المدرّس التربويّة ذات العلاقة بعمله أو عن طريق الزيارات الصفّيّة الهادفة. وهناك التقويم الذاتيّ للمدرّس الذي يمكن أن يتمّ عن طريق استخدام التعليم المصغّر أو التسجيلات الصوتيّة والمرئيّة أو مراجعة عمل المدرّس من خلال الإجابة على قائمة من أسئلة التقويم الهادفة والمعَدّة بإحكام كما سنرى فيما بعد في هذا الفصل. وهناك أيضًا تقويم المعلّم من قِبَل زملائه، وتقويم المعلّم من قِبَل طلبته، وتقويم المعلّم بقياس مدى نموّ طلبته وتقدّمهم من حيث التحصيل المعرفيّ على وجه الخصوص. وهناك أخيرًا وليس آخرًا تقويم المعلّم عن طريق ملاحظة التفاعل اللفظيّ بينه وبين تلاميذه.

هذا، وسوف نناقش في هذا الفصل بشيء من التفصيل أسلوبين من أساليب تقويم المدرّس هما:

١ - تقويم المدرّس من قِبَل رؤسائه وخاصّة الموجّه الفنّيّ والناظر (مدير المدرسة)، حيث يكمّل عمل كلّ منهما الآخر.

٢ - التقويم الذاتيّ للمدرّس، وهو الأسلوب الذي نبشّر به وندعو إلى اعتماده وممارسته لما له من أهمّيّة في تحسين التدريس والنموّ التلقائيّ للمدرّس.

٦ - ٤ دور الموجّه الفنّيّ في عمليّة تقويم المدرّس:

إنّ دور الموجّه الفنّيّ في تقويم المدرّس مسلكيًّا دور أساسيّ لا شكّ في أهمّيّته. وبرغم التركيز في هذا الكتاب على دور الموجّه الفنّيّ في مساعدة المدرّس ومعاونته، إلّا أنّه يجب أن لا يغيب عن أذهاننا لحظة واحدة أهمّيّة الدور التقويميّ للتوجيه الفنّيّ. ذلك أنّ من يتعامل مع الواقع الميدانيّ ويعرف الحياة المدرسيّة عن قرب يدرك أنّ هناك حالات ينبغي فيها على الموجّه الفنّيّ أن يقوم بزيارة المدرّس في فصوله أثناء عمليّة التدريس لمشاهدة الموقف التعليميّ على الطبيعة وللاطّلاع على أسلوب التدريس ونتائجه في نموّ الطلبة. وفيما يلي عرض لبعض الحالات التي تستدعي قيام الموجّه الفنّيّ بالزيارات الصفّيّة من أجل تقييم وتقويم عمل المدرّس:

(أ) يهدف التوجيه الفنّيّ، من بين أمور أخرى، إلى تطوير النموّ المهنيّ للمدرّس وتحسين مستوى أدائه. والزيارات الصفّيّة الهادفة التي يعقبها عادة مداولات ومناقشات مع المدرّس للوصول إلى نتائج أفضل تساعد على تحقيق هذا الهدف، من خلال مشاهدة الموجّه الفنّيّ لعمليّة التدريس على الطبيعة حيث تُتاح له الفرصة لجمع معلومات صحيحة عن الموقف التعليميّ تساعد في تقديم اقتراحات بنّاءة لتحسين طريقة التدريس وجعلها أكثر فاعليّة وفائدة للطلّاب.

(ب) إنّ من الضروريّ لنجاح العمليّة التربويّة أن يتابع الموجِّه الفنّيّ مدى تجاوب المدرِّسين مع مقترحات التوجيه الفنّيّ الخاصّة بتطبيق طريقة تدريس جديدة أو وسيلة تعليميّة معيّنة أو تحقيق هدف تربويّ محدّد وغير ذلك من الأمور التعليميّة التي ينبغي تنفيذها. ومن الطبيعيّ أن تكون زيارة الفصول الدراسيّة وملاحظة المدرِّس وهو يعمل من أحسن الوسائل العمليّة التي يمكن أن يتابع الموجِّه الفنّيّ من خلالها تنفيذ تلك المقترحات والاطمئنان على أنّ الأمور تسير وفقًا لما اتّفق عليه مع المدرِّس.

(جـ) تساعد زيارة الفصول الموجِّه الفنّيّ في التعرّف على ما لدى المدرِّس من قدرات أو مهارات تدريسيّة يتفوّق فيها من أجل استغلالها لصالح التلاميذ أو المدرِّسين الذين هم بحاجة لمثل هذه المهارات. كذلك تساعده الزيارة في التعرّف على النواحي السلبيّة في الموقف التعليميّ حتّى يمكن تقديم المقترحات المناسبة لعلاجها وحماية العمليّة التربويّة بذلك من الوقوع في الممارسات الخاطئة.

(د) وبحكم ما لدى الموجِّه الفنّيّ من خبرات واسعة في طرق التدريس وأساليبه ولكونه متخصِّصًا بالمادّة العلميّة تخصّصًا عميقًا يستطيع من خلال ملاحظته لأداء المدرِّس وعمله داخل الصفّ التنبّـؤ بالصعوبات التي قد يواجهها في مهنته أو الأخطاء التي قد يقع فيها فينبّهه إلى مواقع حدوثها ويرشده إلى كيفيّة تحاشي ظهورها أو التغلّب عليها، وبذا يحمي المدرِّس من الوقوع في الخطأ حاضرًا أو مستقبلًا ممّا يضمن نجاح العمليّة التربويّة وتحقيق أهدافها.

(هـ) هناك فئة من المدرِّسين لا تقوم بإنجاز الحدّ الأدنى من العمل المطلوب منها لولا الخشية من متابعة الموجِّه الفنّيّ وتقويمه لنتائج عملها وأثره على الطلّاب. وهناك فئة ثانية من المدرِّسين لا تهتمّ بالنموّ المعرفيّ أو الوجدانيّ للطلّاب ولا تستخدم الوسائل التعليميّة في تدريسها لولا مطالبة الموجِّه الفنّيّ وإلحاحه على ذلك. وحتّى يشعر مثل هؤلاء المدرِّسين بأهمّيّة المسؤوليّة المنوطة بهم وبأنّه لا يجوز التهاون في جزء من العمليّة التربويّة لا بدّ وأن يقوم الموجِّه الفنّيّ بزيارتهم في فصولهم والتدقيق في أعمالهم للتأكّد من تطبيق المبادئ التربويّة وتحقيق أهداف المنهج المقرّر.

يتبيّن ممّا تقدّم أنّ التوجيه الفنّيّ لا يستطيع الاستغناء عن وظيفة التقويم بمعناه الشامل بما في ذلك الزيارات الصفّيّة وإصدار الأحكام على أداء المدرِّسين ونتائج عملهم. لكنّ المطلوب من الموجِّه الفنّيّ اليوم أن يوازن بين هذه الوظيفة التقليديّة وبين الوظيفة الجديدة المتمثّلة في خدمة المدرِّس ومساعدته. ومطلوب أيضًا إجراء بعض التحسينات على الوظيفة التقويميّة للتوجيه الفنّيّ. أمّا عن التوازن بين وظيفتَي التوجيه الفنّيّ التقليديّة والجديدة (التقويم، والمساعدة) فيصعب تحديد معايير تحقيق ذلك التوازن نظرًا لأنّ الأمر يتعلّق بلباقة الموجِّه الفنّيّ وقدراته الشخصيّة الخاصّة. ومن هنا كانت الدعوة إلى أهمّيّة التدقيق في اختيار الموجِّه الفنّيّ والحرص على إعداده الإعداد الذي يناسب طبيعة عمله القياديّ. غير أنّه لا يكفي فقط

أن يكون الموجّه الفنّيّ مؤهَّلًا مسلكيًّا لعمليّة التقويم حيث لا بدّ أيضًا من توفير إطار عمليّ يُستخدم كأداة لجمع البيانات عن المدرِّس لتحليلها وتقويم عمله على ضوئها، إذ إنّ إصدار الأحكام على عمل الآخرين يتطلّب من بين أمور أخرى الموضوعيّة والابتعاد عن الذاتيّة أو المزاجيّة. وهناك أسس عديدة ومتنوّعة لهذا الإطار التقويميّ يمكن تلخيصها بما يلي:

١ ـ وضوح أهداف الدرس ومناسبتها لمستوى نضج التلاميذ.

٢ ـ مستوى التحصيل المعرفيّ للطلّاب ويتضمّن استيعاب المادّة الدراسيّة وما يتعلّق بها من مهارات معرفيّة ومعلومات علميّة وأساليب تفكير.

٣ ـ طريقة عرض المادّة وتوصيل المعلومات للطلّاب، وتتضمّن مهارة التدريس وكيفيّة الانتقال من نقطة إلى أخرى، والبراعة في إثارة حماس الطلّاب وجذب انتباههم لمادّة الدرس مع المحافظة على ذلك بإبعاد الملل والتوتّر عنهم. وكذلك مهارة استخدام الوسائل التعليميّة أو التقنيّات التربويّة التي لها علاقة بالمادّة الدراسيّة.

٤ ـ الجوّ الاجتماعيّ السائد في الفصل ويتضمّن التفاعل بين المدرِّس والطالب متمثّلًا في تبادل العواطف الإيجابيّة أو السلبيّة بينهما، وتجاوب المدرِّس مع أسئلة واستفسارات الطلبة ومساعدتهم في حلّ مشكلاتهم وإعطائهم إحساسًا بالطمأنينة المشفوعة بالثناء والتشجيع.

٥ ـ كفاءة المدرِّس العلميّة والمهنيّة وتتضمّن غزارة مادّته العلميّة وكفايتها، وقدرته على العطاء، ومعرفته بمصادر المادّة وتسهيلاتها.

٦ ـ مرونة المدرِّس داخل الفصل، وتحلّيه بالروح الرياضيّة عند بروز مشكلة أو صعوبة في الموقف التعليميّ، وكذلك مهارته في تنمية روح التعاون والمشاركة والعمل الجماعيّ بين طلّاب الصفّ.

من خلال هذه الأسس وغيرها يستطيع الموجّه الفنّيّ تقويم عمل المدرِّس وإعطاء حكم موضوعيّ عن كفاءته المسلكيّة ومهاراته المهنيّة في التدريس. كما يستطيع الاعتماد في هذا الشأن على بطاقة تقويم تستمدّ عناصرها وبنودها من نماذج التقويم الثلاثة المذكورة سابقًا في هذا الفصل.

٦ ـ ٥ دور ناظر المدرسة في عمليّة تقويم المدرِّس:

للناظر أو مدير المدرسة دور أساسيّ في عمليّة تقويم المدرِّس مكمّل لدور الموجّه الفنّيّ. ذلك أنّ هناك مجالات يسهل على ناظر المدرسة ملاحظتها وتقويمها بينما يصعب على الموجّه الفنّيّ ذلك. لذا لا بدّ من اشتراك الناظر والموجّه الفنّيّ في عمليّة تقويم المدرِّس حتّى تأتي عمليّة التقويم شاملة ومتكاملة وسليمة. بل ويفضَّل أن يسهم رئيس القسم أو المدرِّس الأوّل أو المشرِف الفنّيّ للمادّة في مساعدة كلّ من الموجّه الفنّيّ والناظر في عمليّة التقويم هذه. وإذا كان الموجّه الفنّيّ بحكم تخصّصه وخبرته يركّز على الناحية الفنّيّة من حيث الإعداد والتخطيط

للدروس، وكفاءة طرق التدريس والتقنيّات المستخدمة، وكذلك فعّاليّة التعليم وأثر ذلك كلّه في نموّ الطلبة وتحصيلهم، فإنّ الناظر بحكم تعامله اليوميّ مع المدرّس يركّز على النواحي الإداريّة والمهنيّة والشخصيّة مثل المواظبة وتحمّل المسؤوليّة، تقدير العمل والالتزام به، التعاون والمشاركة في الأنشطة المدرسيّة، العلاقة مع الطلّاب والمجتمع المدرسيّ، الاتّزان العاطفيّ وغير ذلك. والنموذج التالي يتضمّن الأسس التي من خلالها يستطيع ناظر المدرسة تقويم عمل المدرّس أثناء العام الدراسيّ:

(أ) المميّزات الشخصيّة:

١ ـ المظهر العامّ: اللياقة ـ الصحّة ـ الصوت ـ البصر...
٢ ـ نوع الشخصيّة: منفتحة ـ منطوية ـ بشوشة ـ كئيبة...
٣ ـ الاتّزان العاطفيّ: قويّ الشخصيّة، رابط الجأش، متّزن ـ سهل الإثارة أو الانفعال...
٤ ـ القدرة على التصرّف في المواقف: يُحسن التصرّف ـ يسيء التصرّف مع الطلّاب، المدرّسين، إدارة المدرسة أو أولياء الأمور.
٥ ـ يحترم خصوصيّات الطلّاب والآباء، وأعضاء هيئة التدريس ويحافظ على أسرار المدرسة.
٦ ـ يقدّر المسؤوليّة.
٧ ـ سلوكه العامّ كقدوة لتلاميذه ـ مقبول ـ غير مقبول...

(ب) العلاقات الشخصيّة ـ المهنيّة:

١ ـ مدى حرصه على الاحتفاظ بعلاقات مهنيّة مع زملائه المدرّسين.
٢ ـ مدى تعاونه مع إدارة المدرسة.
٣ ـ مدى الاحترام الذي يكنّه له الطلبة وأولياء الأمور وزملاؤه المدرّسون.
٤ ـ مدى حرصه على توفير الفرص للمداولات بينه وبين أولياء الأمور.
٥ ـ مدى استجابته للنقد البنّاء.
٦ ـ مدى اهتمامه بالنموّ المهنيّ.
٧ ـ مدى اهتمامه بسمعة المهنة.

(جـ) العلاقة مع الطلّاب:

١ ـ هل علاقته مع الطلّاب يسودها الودّ والتعاون؟
٢ ـ مدى قدرته على إدارة الفصول التي يدرّسها.
٣ ـ مدى تشجيعه للتعلّم الذاتيّ.
٤ ـ مدى تشجيعه للمهارات الذهنيّة والمعرفيّة: ندوات، مسابقات، أبحاث، وكتابة تقارير.

٥ ـ مدى تشجيعه الأنشطة المصاحِبة للمنهج.
٦ ـ مدى تفاعله مع المشكلات الطّلابيّة.
٧ ـ مدى تشجيعه الطّلاب على تنمية مهارات اجتماعيّة وسلوكيّة مرغوب فيها.
٨ ـ مدى اهتمامه بالصحّة النفسيّة للطّلاب.
٩ ـ مدى تشجيعه الطّلاب على التفكير المستقلّ واتّخاذ القرارات.
١٠ ـ مدى تشجيعه الطّلاب على تحمّل المسؤوليّة كأعضاء في المجتمع المدرسيّ.
١١ ـ مدى اهتمامه بتنمية روح التعاون ضدّ المنافسة، والإيجابيّة ضدّ السلبيّة، والصدقْ ضدّ الكذب، واحترام حقّ الغير ضدّ الأنانيّة.
١٢ ـ مدى تعاونه مع الاختصاصيّ الاجتماعيّ ووليّ الأمر في تفهّم مشكلات الطالب والعمل على حلّها.

(د) الاستعداد المهنيّ للتدريس:

١ ـ هل يُعِدّ دروسه بانتظام؟
٢ ـ هل يعطي الطّلاب خبرات كافية؟
٣ ـ هل يستنبط وسائل لرفع مستوى الطّلاب؟
٤ ـ هل يحفظ النظام داخل الفصل ويوفّر جوًّا علميًّا مناسبًا؟
٥ ـ هل يطبّق المبادئ الصحيحة للتعليم؟
٦ ـ هل يرتاح الطّلاب لتدريسه؟
٧ ـ هل ينجز واجباته في الوقت المناسب؟
٨ ـ هل يكمّل سجلّاته في حينها وبطريقة دقيقة؟
٩ ـ هل تقديراته لمستوى الطلبة دقيقة؟
١٠ ـ هل يتحسّن مستوى فصوله؟
١١ ـ هل يسهم في نشاط المادّة التي يدرّسها؟
١٢ ـ هل له نشاط ثقافيّ أو علميّ داخل المدرسة؟
١٣ ـ هل يحترم سياسة المدرسة ويلتزم بها؟
١٤ ـ هل هو حريص على أداء العمل؟
١٥ ـ هل يحافظ على المواعيد ولا يتأخّر عن الدوام؟

وهكذا نرى أنّ العناصر التي يستخدمها الناظر في تقويم المدرّس تختلف من عدّة أوجه عن تلك الموجودة في نموذج الموجّه الفنّيّ. وهذه ميزة لعمليّة التقويم وشموليّتها. غير أنّه لا يجوز أن يشترك الموجّه والناظر في صيغة نموذج واحد اللهمّ إلّا إذا كان الهدف من عمليّة التقويم كتابة تقرير دوريّ عن المدرّس وعمله وليس تحسين العمليّة التعليميّة ورفع مستوى أداء المدرّس. كذلك يفضّل أن لا ينفرد الموجّه الفنّيّ أو الناظر أو كلاهما بعمليّة التقويم بل يلزم

أن يشارك المدرِّس نفسه في ذلك تحقيقًا للمبدإ العامّ في المفهوم الحديث لعمليّة التقويم. إنّ إشراك المدرِّس بصفته محور الرحى، في وضع أسس التقويم وتحديد أساليبه وأهدافه وفي تحليل نتائجه يعطيه إحساسًا حقيقيًا بالمسؤوليّة وينمّي عنده القدرة على التقويم الذاتيّ الذي يُعتبر اليوم أحد الأهداف الرئيسة للتوجيه الفنّي وخطوة أساسيّة في نجاح برنامجه. ولهذا سنلقي الضوء في الفقرات التالية على طرق التقويم الذاتيّ وأساليبه مع اقتراح نموذج يصلح لأن يكون إطارًا عامًّا للتقويم الذاتيّ للمدرِّس.

٦ ـ ٦ التقويم الذاتيّ: طرقه ووسائله:

إنّ المدرِّس الذي يسأل تلاميذه عمّا إذا كانوا قد فهموا ما يقوله أم لا، يقوم بنوع محدود من التقويم الذاتيّ الذي يترتّب عليه إمّا الارتياح والاستمرار في متابعة خطوات الدرس أو القلق والانزعاج ومراجعة الخطوات السابقة، ربّما بطريقة جديدة تراعي مستوى التلاميذ والفروق الفرديّة فيما بينهم. ولا شكّ في أنّ التقويم الذاتيّ بمعناه الشامل من العوامل الهامّة جدًّا في نموّ المدرِّس وتحسين أدائه. حيث إنّ المدرِّس الذي يحاول تقدير كفاءته بنفسه سوف يكتشف بغبطة جوانب القوّة لديه، فيعمل على تعزيزها والتمسّك بها، كما ويكتشف دون حرج نواحي الضعف في عمله فيحاول علاجها والتخلّص منها. وحتّى يمكن لعمليّة التقويم الذاتيّ أن تكون مجدية يجب أن يتّسم التقويم ـ كأيّ تقويم آخر للمدرِّس من قِبَل الآخرين ـ بالشمول وعدم الاقتصار على جانب واحد من جوانب مهنة التدريس وعمل المدرِّس بحيث يراعي جميع الجوانب الشخصيّة والمهنيّة مثل:

- المظهر العامّ.
- التعاون مع الآخرين.
- الحماس للعمل.
- الاتّزان العاطفيّ.
- المرونة في المواقف.
- الثقة بالنفس.
- العلاقة بالتلاميذ.
- أثر التدريب أو التدريس على التلاميذ.
- التمكّن من المادّة العلميّة.
- الإعداد للدروس.
- طريقة التدريس.
- استخدام الوسائل التعليميّة المعينة.
- تقويم نتائج التعلّم.

ورغم أهمّيّة التقويم الذاتيّ في النموّ المهنيّ، فإنّه ممّا يؤسَف له حقًّا أنّ أكثر المدرِّسين، لا

يعيرونه الاهتمام الذي يستحقّه ربّما لعدم إدراكهم أهمّيّة قيامهم بتقويم أنفسهم بأنفسهم، وبالتالي لا يمارسون عمليّة التقويم الذاتيّ وإن فعل بعضهم فبشكل جزئيّ بعيد عن التكامل والشمول. ومن هنا كان على الموجِّه الفنّيّ مسؤوليّة القيام بتوعية المدرِّسين بأهمّيّة عمليّة التقويم الذاتيّ وإرشادهم كذلك إلى كيفيّة إجراء تلك العمليّة وتشجيعهم عليها. وللقيام بهذا التدريب أو التوجيه يمكن للموجِّه الفنّيّ استعراض الطرق التالية مع المدرِّس لاختيار ما يناسبه منها:

أوّلًا: استخدام بطاقة التقويم الذاتيّ:

وهي عبارة عن بطاقة خاصّة تشتمل على الخصائص الشخصيّة والمهنيّة للمدرِّس (كتلك المذكورة سابقًا) ويقوم المدرِّس بالإجابة على الأسئلة الواردة في البطاقة ومراجعة إجابته بنفسه وتحديد جوانب القوّة وجوانب الضعف لديه ثمّ التفكير بكيفيّة علاج جوانب الضعف والقصور وكيفيّة التخلّص من العيوب. ويجوز للمدرِّس هنا أن يستشير الموجِّه الفنّيّ أو زملاءه المدرِّسين ويتناقش معهم في إجابات بعض الأسئلة التي تحتمل أكثر من وجهة نظر واحدة، كي يحدِّد في النهاية الاستجابة الصحيحة والتصرّف السليم.

ثانيًا: الطريقة الإسقاطيّة:

في هذه الطريقة يمكن سؤال المدرِّس إبداء رأيه في بعض القضايا التربويّة المتعلّقة بعمله وتوضيح إيجابيّات كلّ قضيّة وسلبيّاتها بحيث تتكوّن لديه في النهاية قناعة بحسنات تلك القضيّة أو سيّئاتها ممّا يجعله يتّخذ موقفًا منها: يميل إليها ويتبنّاها أو يبتعد عنها وينبذها. من أمثلة هذه القضايا رأي المدرِّس وموقفه من مشاركة التلاميذ في رسم خطّة الدرس أو تحديد أهدافه أو اقتراح نشاطات التعلّم المناسبة للموضوع أو تقويم أعمالهم... إلـخ.

ثالثًا: طريقة الحوار والمناقشة:

وهي طريقة قريبة من الطريقة السابقة حيث يمكن للموجِّه الفنّيّ إثارة بعض القضايا التربويّة مع المدرِّسين وجعلهم يناقشون حسنات كلّ قضيّة وسيّئاتها وموقف كلّ مدرِّس من تلك القضيّة بحيث يحكم المدرِّس في النهاية بنفسه عمّـا إذا كان محقًّا في موقفه من تلك القضيّة أم أنّ عليه أن يتّخذ موقفًا جديدًا ويغيّر بنفسه في سلوكه واتّجاهاته إزاء تلك القضيّة.

رابعًا: دراسة نماذج التدريس:

يستعرض الموجِّه الفنّيّ مع المدرِّسين نماذج متعدّدة من المواقف التعليميّة (ويفضَّل أن تكون مسجَّلة على شريط فيديو) حيث يقوم المدرِّس فيها بأحد أو ببعض الأدوار التالية:

شارحٌ للدرس، مناقِش للطلبة، مستخدِم للوسائل التعليميّة، مرشِد للطلبة، خبير بمصادر المعلومات، مشرِف للمختبر، مبرمِج للتعليم بواسطة الكومبيوتر، مشرِف على نوع معيّن من التعليم، ناصِح ومشجِّع للطلبة، أو مستشار لحلّ مشاكل التلاميذ. إنّ دراسة هذه النماذج وغيرها تتيح الفرصة للمدرِّس لأن يتعرّف على النموذج أو النماذج التي يستخدمها أو التي باستطاعته استخدامها ثمّ يقوم بتحليلها ومقارنة طريقته التعليميّة بها، وكذلك سلوكه في مثل ذلك الموقف التعليميّ. وبعد دراسة جميع الأبعاد والاحتمالات يقرّر المدرِّس بنفسه ما إذا كان سيلتزم بالنهج الحاليّ ويعمل على تعزيزه أو أنه سيختار نموذجًا آخر ويتبنّاه. هذه الطريقة تصلح أيضًا لتدريب المدرِّسين الجدد على كيفيّة التصرّف في المواقف التعليميّة المختلفة.

خامسًا: التعليم المصغّر:

يقدّم المدرِّس درسًا قصيرًا نسبيًّا أمام مجموعة من التلاميذ وعلى مرأى من الموجِّه ومن زملائه المدرِّسين لتجربة أسلوب معيّن في التدريس مثلًا. وبعد تحليل الدرس ونقده يعود المدرِّس فيقدّم الدرس نفسه مع شيء من التعديل أمام مجموعة جديدة من التلاميذ في محاولة منه لتحسين أدائه وتلافي العيوب التي كشفها النقد والتحليل. وسواء تمّ تسجيل الدرس في هذه الطريقة أم لم يتمّ فإن بإمكان المدرِّس أن يشارك في نقده وتقويمه.

إنّ مشكلة هذه الطريقة تتلخّص في مدى توفّر الرغبة لدى المدرِّس بأن يظهر في موقف تعليميّ أمام زملائه حيث يواجه النقد البنّاء حول أدائه. وهناك مشكلة أخرى قد تعيق تطبيق هذه الطريقة وهي وجود الموقف التعليميّ المناسب الذي تتوفّر فيه العناصر الضروريّة للتنفيذ: المعدّات، المدرِّسون، التلاميذ، الملاحِظون، الموجِّهون الفنّيّون وكذلك الوقت المناسب لجميع هؤلاء معًا. وأفضل مكان لإجراء هذا التدريب هو مراكز تدريب المعلِّمين التابعة لوزارة التربية أو للمعاهد التربويّة.

سادسًا: التسجيلات الصوتيّة:

يمكن للمدرِّس أن يسجّل درسه على شريط صوتيّ ثمّ يسمعه بمفرده بعد انتهاء حصّته ويستكشف جوانب القوّة والتوفيق في درسه وجوانب الضعف والقصور ويستفيد من ذلك في دروسه القادمة.

سابعًا: استخدام الفيديو (التسجيلات الصوتيّة والمرئيّة):

لقد جعلت التقنيّات الحديثة من الممكن أن يستعيد المدرِّس بالصوت والصورة كلّ ما جرى في حصّته من نشاطات التعلّم كلمة كلمة وحركة حركة ممّا يتيح له مشاهدة درسه (حصّته) وما جرى فيه بنفسه ويتبيّن بوضوح ويُسْر إيجابيّات الدرس وسلبيّاته ويحكم بالتالي على طريقته في التدريس وما يعوزها حتّى تكون أفضل وأحسن. ولا شكّ في أنّ مثل هذه

الطريقة تُعتبر من أفضل طرق التقويم الذاتيّ وأكثرها وضوحًا وتحديدًا، ولكنّها من جهة أخرى من أكثرها صعوبة وتكلفة حيث إنّها تحتاج إلى إعداد وتخطيط وأجهزة ومعدّات وفنّيّين وغير ذلك.

هذا ويستطيع الموجّه الفنّيّ مساعدة المدرّسين في تعريفهم بالمجالات والنقاط التي سوف يشاهدونها في التسجيلات المرئيّة ومن ثمّ يقومون بتحليلها ودراستها وتقويمها لتحسين أدائهم من جهة وتطوير العمليّة التربويّة بأسرها من جهة ثانية. والمجالات التربويّة التي يمكن تسجيلها على أشرطة الفيديو كثيرة ومتشعّبة. وسوف نكتفي هنا بإعطاء نموذج يتضمّن بعض هذه المجالات مسترشدين بقائمة فلاندرز التحليليّة لقياس مدى التفاعل بين المدرّس وتلاميذه عن طريق تحليل النشاطات الصفّيّة (١):

(أ) مجالات تتعلّق بالمدرّس:

١ ـ علاقته بالتلاميذ ومدى تقبّله لآرائهم.
٢ ـ يشجّع ويمتدح التلاميذ بطرائق شتّى.
٣ ـ يخفّف التوتّر داخل الفصل ولكن ليس على حساب الدرس.
٤ ـ يوافق على أفكار التلاميذ ويبني عليها.
٥ ـ يسأل أسئلة مبنيّة على أفكار التلاميذ.
٦ ـ كمّيّة ونوعيّة الأسئلة التي يطرحها على التلاميذ.
٧ ـ يوجّه أسئلة عن المحتوى.
٨ ـ يقدّم حقائق أو أفكارًا عن المحتوى (يشرح ويوضّح).
٩ ـ يعبّر عن أفكاره الخاصّة.
١٠ ـ يعطي توجيهات أو تعليمات ويتوقّع استجابة التلاميذ لها.
١١ ـ كمّيّة المساعدة والإرشادات التي يقدّمها للتلاميذ.
١٢ ـ ينتقد التلاميذ بقصد تغيير سلوكهم.
١٣ ـ يزجر ويهدّد.
١٤ ـ يتكلّم عن نفسه كثيرًا.
١٥ ـ الوقت الذي يستغرقه في إعطاء التعليمات.

(ب) مجالات تتعلّق بالتلميذ:

١ ـ شعور التلاميذ نحو مدرّسهم.

(١) Flanders, Ned A. (1970): «Analyzing Teacher Behavior. Reading, Mass.» Addison - Wesley publishing Co. p. 448.

٢ ـ مقدار إقبالهم على الدرس.
٣ ـ استجابتهم لأسئلة المدرِّس.
٤ ـ حرّيّة التعبير عن آرائهم.
٥ ـ مقدار الأسئلة الموجَّهة للمدرِّس من قِبَل التلاميذ.
٦ ـ يجيب الطلبةُ تلقائيًّا.
٧ ـ يجيب الطلبةُ استجابة لتوسّلات المدرِّس.
٨ ـ مدى استيعاب التلاميذ للمفاهيم الأساسيّة للدرس.
٩ ـ مدى انتظام التلاميذ في الدرس ومحافظتهم على الهدوء أثناء العمل والمناقشة.
١٠ ـ المشاركة الجماعيّة مقابل العمل الفرديّ.
١١ ـ المبادأة أو المبادرة بتوجيه الأسئلة أو التساؤلات أو عرض وجهة نظر دون أن يطلب أحد منه ذلك.

(جـ) مجالات تتعلّق بطريقة التدريس:

١ ـ مدى اعتماد الطريقة على النواحي النظريّة أو العمليّة.
٢ ـ العروض العمليّة التي تقدَّم أثناء الدرس.
٣ ـ الوسائل والتقنيّات التربويّة المستخدَمة ومدى الإفادة منها.
٤ ـ مدى تنويع الأنشطة أثناء الدرس.
٥ ـ التمهيد للدرس هادف أم لا ؟
٦ ـ شرح المادّة كاف وفعّال أم لا ؟
٧ ـ المناقشة هادفة وموجّهة أم لا ؟
٨ ـ تطبيقات المادّة كافية ومفيدة أم لا ؟
٩ ـ مراجعة نقاط الدرس الرئيسيّة مع نهاية الدرس.
١٠ ـ إعطاء واجبات منزليّة مع نهاية الدرس.

(د) مجالات أخرى:

١ ـ فترات سكون وفترات من الارتباك.
٢ ـ فترات صمت واضطراب أثناء الدرس.
٣ ـ مقدار الوقت الضائع الناتج عن الفوضى أثناء الدرس.
٤ ـ الفصل منظَّم أم لا ؟
٥ ـ السبّورة تُستخدم بفعّاليّة أثناء الدرس أم لا ؟

إنّ الهدف الرئيسيّ من مشاهدة المواقف التعليميّة المسجَّلة على أشرطة صوتيّة أو صوتيّة مرئيّة أثناء عمليّة التقويم الذاتيّ هو تحليل المدرِّس لسلوكه وسلوك تلاميذه أثناء الدرس ومن

ثمّ دراسة الملاحظات التي لفتت انتباهه والعمل بالتالي على تحسين أدائه ونموّه المهنيّ. ولا شكّ في أنّ أفضل طريقة للإفادة من دراسة المواقف التعليميّة المسجَّلة بأقلّ قدر من الحرج والرهبة هي تلك التي يقوم فيها المدرِّس وحده بمشاهدة تلك التسجيلات المتعلّقة بأدائه. ويصحّ أن يشاركه في تقويمه لتلك التسجيلات بعض زملائه أو الموجِّه الفنّيّ أو أيّ ملاحِظ آخر. ومع ما تسبّبه هذه الطريقة من حرج ورهبة في نفس المدرِّس موضوع الملاحظة إلّا أنّها تظلّ أقلّ إحراجًا له من الملاحظة الفوريّة المباشرة التي يتعرّض لها أثناء زيارة الموجِّه الفنّيّ أو المدرِّس الأوّل أو الناظر له في الصفّ، وذلك بسبب بُعد الفترة الزمنيّة بين وقت الأداء ووقت الملاحظة والتحليل والنقد في هذه الطريقة.

٦ ـ ٧ نموذج للتقويم الذاتيّ:

في ضوء ما تقدَّم يمكن اقتراح النموذج التالي كإطار عمليّ للتقويم الذاتيّ يستطيع المدرِّس من خلاله تقويم عمله ونشاطاته التعليميّة. يشتمل هذا الإطار على ثلاثة أسس رئيسة هي: المؤهّلات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة، أداء العمل، وأثر العمل ونتائجه. ويتضمّن كلّ واحد من هذه المحاور الثلاثة عناصر تُطرح على هيئة أسئلة يجيب عليها المدرِّس بنفسه بنعم أو لا:

(أ) المؤهّلات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة:

العنصر	نعم	لا
١ ـ هل أعتني بهندامي ومظهري العامّ؟	-	-
٢ ـ هل صوتي واضح ومسموع ويثير انتباه التلاميذ؟	-	-
٣ ـ هل أسيطر على النظام في الفصل وأقف بحزم ضدّ الفوضى وإضاعة وقت الحصّة؟	-	-
٤ ـ هل أغضب وأنفعل بسهولة؟	-	-
٥ ـ هل أضبط أعصابي وأتحلّى بالصبر وسعة الصدر؟	-	-
٦ ـ هل أواظب على عملي وأتقيّد بالمواعيد؟	-	-
٧ ـ هل أقدّر المسؤوليّة وأرغب في تحمّلها؟	-	-
٨ ـ هل أنا منظّم في عملي ودقيق؟	-	-
٩ ـ هل أنا متحمّس لعملي ومهتمّ به؟	-	-
١٠ ـ هل أحبّ مهنتي؟	-	-
١١ ـ هل أحرص على سمعة مهنتي وأحفظ أسرارها؟	-	-
١٢ ـ هل أتصرّف كقدوة لتلاميذي؟	-	-

العنصر	نعم	لا
١٣ ـ هل أشعر بمودّة نحو تلاميذي وأحترمهم؟	-	-
١٤ ـ هل أزدري التلاميذ وأحقّرهم أو أحطّ من قدرهم؟	-	-
١٥ ـ هل أتوخّى العدل في معاملة التلاميذ؟	-	-
١٦ ـ هل أحابي بعضهم على حساب بعضهم الآخر؟	-	-
١٧ ـ هل أتعاون مع إدارة المدرسة وأحتفظ بعلاقة جيّدة معها؟	-	-
١٨ ـ هل علاقتي بزملائي طيّبة وتدعو للارتياح؟	-	-
١٩ ـ هل أبادر بتنفيذ واجباتي كما هو مطلوب؟	-	-
٢٠ ـ هل أنجز واجباتي في الوقت المناسب؟	-	-
٢١ـ هل أتضايق من النقد البنّاء؟	-	-
٢٢ ـ هل أستجيب للتوجيهات برحابة صدر وسماحة؟	-	-
٢٣ ـ هل أزور مكتبة المدرسة بانتظام؟	-	-
٢٤ ـ هل أشارك في النشاط المدرسيّ الحرّ؟	-	-

(ب) أداء العمل:

١ ـ هل أنا واثق من معرفتي للموضوع الذي سأدرّسه؟	-	-
٢ ـ هل أحسنت الاهتمام بإعداد الدروس؟	-	-
٣ ـ هل حدّدت أهدافًا واضحة وعمليّة للدرس؟	-	-
٤ ـ هل الوسائل كافية ومناسبة لموضوع الدرس؟	-	-
٥ ـ هل الأنشطة متنوّعة وتحول دون الملل؟	-	-
٦ ـ هل أراعي الفروق الفرديّة بين الطلّاب في تدريسي؟	-	-
٧ ـ هل التمهيد للدرس مشوّق ويثير الدافعيّة للتعلّم؟	-	-
٨ ـ هل خطوات الدرس متسلسلة وواضحة؟	-	-
٩ ـ هل المناقشة مثيرة وحيويّة ومنظّمة؟	-	-
١٠ ـ هل أحرص على إيجابيّة التلاميذ ومشاركتهم الفعليّة في الدرس؟	-	-
١١ ـ هل أوزّع الأسئلة على الجميع في الفصل؟	-	-
١٢ ـ هل أوزّع العمل داخل الفصل أو خارجه على جميع الطلبة؟	-	-
١٣ ـ هل أشجّع مبادرات التلاميذ ونزعاتهم الابتكاريّة؟	-	-
١٤ ـ هل أربط موضوع الدرس بحياة التلاميذ وخبراتهم؟	-	-
١٥ ـ هل أهتمّ بالطلبة الضعاف؟	-	-
١٦ ـ هل أحاول معالجة نواحي الضعف لدى الطلبة؟	-	-

العنصر	نعم	لا
١٧ ـ هل أعطي التلاميذ وقتًا كافيًا لاستيعاب المعلومات الجديدة؟	ـ	ـ
١٨ ـ هل أُحسن استخدام السبّورة وتنظيمها؟	ـ	ـ
١٩ ـ هل أهتمّ بإعطاء واجبات منزليّة؟	ـ	ـ
٢٠ ـ هل أتابع الأعمال التحريريّة للتلاميذ وأدقّق في تصحيحها؟	ـ	ـ
٢١ ـ هل أحرص على تشجيع التلاميذ وأعزّز تعلّمهم بالحوافز والتطبيقات؟	ـ	ـ
٢٢ ـ هل أهتمّ بتنمية العادات والاتّجاهات المرغوبة لدى التلاميذ؟	ـ	ـ
٢٣ ـ هل أهتمّ بسجلّ الحضور والغياب؟	ـ	ـ
٢٤ ـ هل أشجّع العمل الجماعيّ والتعاون بين التلاميذ؟	ـ	ـ
٢٥ ـ هل أربط الدرس بالدروس السابقة والدروس اللاحقة؟	ـ	ـ
٢٦ ـ هل أحرص على التقويم المستمرّ والإفادة منه في الإعادة	ـ	ـ
والتكرار لتثبيت المعلومات؟	ـ	ـ
٢٧ ـ هل أهتمّ بممتلكات المدرسة وأحافظ على سلامتها؟	ـ	ـ
٢٨ ـ هل أرغب في المشاركة بالندوات الثقافيّة أو العلميّة؟	ـ	ـ

(جـ) أثر العمل ونتائجه:

١ ـ هل يُقبِل التلاميذ على دروسي بحماس وشوق؟	ـ	ـ
٢ ـ هل أشعر أنّ التلاميذ يحبّوني ويقدّروني؟	ـ	ـ
٣ ـ هل أشعر أنّ التلاميذ يحبّون المادّة التي أدرِّسها لهم؟	ـ	ـ
٤ ـ هل استوعب معظم التلاميذ المفاهيم الأساسيّة للدرس؟	ـ	ـ
٥ ـ هل تحقّقت أهداف الدرس بأكملها؟	ـ	ـ
٦ ـ هل أحرص على إكساب التلاميذ بعض العادات أو الاتّجاهات	ـ	ـ
أو المهارات المرغوبة؟	ـ	ـ
٧ ـ هل يكتسب التلاميذ مهارة التفكير العلميّ شيئًا فشيئًا؟	ـ	ـ
٨ ـ هل يحافظ التلاميذ على محتويات المكان ونظافته وترتيبه؟	ـ	ـ
٩ ـ هل يعتني التلاميذ بالأعمال التحريريّة والعمليّة؟	ـ	ـ
١٠ـ هل يشارك التلاميذ في النشاط المدرسيّ والأنشطة المصاحبة؟	ـ	ـ
١١ ـ هل نتائج الاختبارات التحريريّة حسنة ومرضية؟	ـ	ـ
١٢ ـ هل أشعر أنّ التلاميذ يتقدّمون بشكل عامّ؟	ـ	ـ

نلاحظ أنّ عناصر هذا النموذج مطوّلة وشاملة لجوانب متعدّدة من عمل المدرِّس ونشاطاته. غير أنّ المدرِّس يستطيع إذا ما رأى ذلك مناسبًا، حذف أو إضافة عناصر من أو إلى النموذج المذكور حسب مقتضيات الموقف التعليميّ الذي يتعامل معه، ذلك أنّ عناصر

هذا الإطار التقويميّ ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما هي وسيلة لإصلاح التعلم وتحسين التدريس.

أمّا عن كيفيّة توظيف هذه الأداة في عمليّة التقويم فيمكن تلخيصها في أنّ المدرِّس عند تقويمه لعمله يعي نواحي القوّة والضعف عنده كما ويتحسّس نواحي النقص أو الصعوبات التي يواجهها في المواقف التعليميّة المختلفة. وبعد إجراء عمليّة التقويم الذاتيّ هذه قد يلجأ للموجِّه الفنّيّ أو المدرِّس الأوّل أو ناظر المدرسة طلبًا للاستشارة أو النصيحة لإيجاد الحلول للمواقف التي يشعر أنّه بحاجة إلى مساعدة فيها. والخطوة التمهيديّة في ذلك هي وجود علاقات ودّيّة بينه وبين هؤلاء مع توفّر الثقة وحسن النيّة عند الجميع. هذا، ومتى شعر المدرِّس بأنّ آراءه موضع تقدير واحترام وأنّ له حرّيّة التعبير عن المسائل التربويّة ومناقشتها كشريك يهمّه أمر النهوض بالتعليم، فإنّه عندئذ يتشجّع على طلب هذه المساعدة دون خوف أو وجل ويكشف بكلّ ثقة عن المشكلات التي تواجهه في عمله. وبذلك يمكن جمع المعطيات التي تساعد على دراسة الموقف التعليميّ دراسة موضوعيّة تعاونيّة، وبالتالي الوصول إلى حلول عمليّة لتلك المشكلات. بمثل هذا الأسلوب الديمقراطيّ فقط يصبح التقويم الذاتيّ وسيلة فعّالة لتحسين العمليّة التعليميّة من جهة وتحقيق النموّ المهنيّ المنشود لدى المدرِّسين من جهة ثانية. وفي جوّ كهذا تسوده روح المودّة والثقة المتبادَلة يمكن أن تناقَش المشكلات التربويّة، ويصارح المدرِّسُ الموجِّه الفنّيّ بالصعوبات التي تعترض طريقه أو المعضلات التي تعيق نموّه وتقدّمه وذلك طلبًا للنصح والتوجيه والمساعدة. وبهذا يحقّق برنامج التوجيه الفنّيّ أهدافه في النهوض بالعمليّة التربويّة بأكملها، وفي مجاراة ركب الحضارة والتكيّف مع متغيّرات عصرنا المتلاحقة.

أسئلة الفصل السادس

١ ـ ما الجوانب التي يهتمّ الموجِّه الفنّيّ بملاحظتها عند زيارته للمدرِّس في الفصل؟

٢ ـ ضع قائمة تقويم لتحليل أداء المدرِّس داخل حجرة الدراسة.

٣ ـ هل ترى أن يقتصر تقويم المدرِّس على عمله في الفصل؟ لماذا؟

٤ ـ ما دور ناظر المدرسة في عمليّة تقويم المدرِّس، وهل من الضروريّ أن يشترك الناظر والموجِّه في كتابة التقرير عن المدرِّس؟

٥ ـ ضع نموذجًا كإطار عمليّ للتقويم الذاتيّ للمدرِّس يستطيع من خلاله تقويم عمله ونشاطاته التعليميّة.

٦ ـ هل تعتقد أنّ زيارة الموجِّه الفنّيّ للفصول الدراسيّة ضروريّة لتحسين عمليّة التعليم والتعلّم؟ عزّز إجابتك بالأمثلة التوضيحيّة.

٧ ـ مجالات تقويم المدرِّس تكاد تنحصر في ناحيتين: مجال المهارات التعليميّة ومجال القدرات الشخصيّة والمهنيّة. وضّح ذلك بالأمثلة.

٨ ـ التقويم الذاتيّ للمدرِّس أسلوب له أهمّيّته في تحسين التدريس والنموّ التلقائيّ للمدرِّس. وضّح ذلك مبيّنًا دور الموجِّه الفنّيّ في تنمية مهارة التقويم الذاتيّ لدى المدرِّس.

الفصل السابع

دور الموجِّه الفنّيّ في تقويم وتطوير المادّة الدراسيّة

- مقدّمة.
- أولًا: تقويم المادّة الدراسيّة:
- مصادر التقويم.
- مجالات التقويم.
- وسائل التقويم.
- ثانيًا: تطوير المادّة الدراسيّة:
- إجراءات تحديد أهداف تطوير المنهج.
- رسم خطّة التطوير.
- أسس عمليّة التطوير.
- أساليب التطوير.

الفصل السابع

دور الموجِّه الفنّيّ
في تقويم وتطوير المادّة الدراسيّـة

٧ ـ ١ مقدّمة:

علينا قبل كلّ شيء أن نعي أهمّيّة تغيير المناهج الدراسيّة وتطويرها في عصر تتغيّر فيه الأشياء وتتطوّر بسرعة مذهلة. وحيث إنّ التربية تعدّ الفرد للعصر الذي يعيش فيه، كان لزامًا عليها أن تواكب التغيّرات المستمرّة في أساليب الحياة، وأن تغيّر في برامجها الدراسيّة ومناهجها المقرّرة تبعًا للتغيّرات الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة أو السياسيّة في ذلك العصر، ووفقًا لتقدّم العلوم والمعارف وتطوّر الأفراد والتقنيّات وأساليب التدريس. ونحن هنا لن نتحدّث عن المنهج بمعناه الواسع[١] من حيث إنّه يشتمل على جميع الخبرات التي يتعرّض لها المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، وإنّما سنقصر حديثنا على المنهج باعتباره المادّة الدراسيّة التي يشرف الموجِّه الفنّيّ على تدريسها لتلاميذ صفّ معيّن أو مرحلة معيّنة. ومن البديهيّ أنّ أيّ حديث عن أيّة مادّة دراسيّة يعني بالضرورة التعرّض لأهداف تلك المادّة ومحتواها وطرق تدريسها وأثرها في المتعلّم.

إنّ تقويم المنهج الدراسيّ المقرَّر وتطويره عمليّتان ديناميكيّتان متكاملتان. فأيّ تقويم للمنهج لا بدّ أن يعقبه تطوير أو تعديل له. وأيّ تطوير للمنهج لا بدّ أن يتبعه تقويم. وهكذا دواليك. ونحن هنا لن ندخل في متاهة أيّها أسبق الدجاجة أم البيضة، وبالتالي لن نفاضل بين أسبقيّة التقويم أم التطوير. لكنّنا سنفرض أنّ هناك منهجًا قائمًا وهو بحاجة إلى التطوير والتعديل والتحسين باستمرار. ونعتقد أنّ أيّ تطوير أو تعديل في المنهج القائم يحتاج إلى أسس ومبرّرات لهذا التطوير أو التعديل. ولا شكّ في أنّ عمليّة تطوير المنهج تستمدّ مبرّراتها من عمليّة تقويمه. لهذا سنتحدّث أوّلًا عن عمليّة تقويم المنهج أو المادّة

(١) المنهج بمعناه الواسع يشتمل على جميع الأنشطة الصفّيّة والمدرسيّة وكذلك الأنشطة التي يمارسها المتعلّم خارج المدرسة مثل التعيينات والواجبات المنزليّة، والرحلات الميدانيّة، والاستفادة من شتّى المؤسسات والتسهيلات والمصادر التعليميّة الأخرى في البيئة.

الدراسيّة قبل حديثنا عن عمليّة التطوير، خصوصًا إذا وضعنا في اعتبارنا أنّ عمليّة التقويم ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما هي وسيلة تعتمد عليها عمليّة التطوير وتستند إليها.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة تقويم المنهج وكذلك تطويره تُعتبران من العمليّات الشائكة والمعقَّدة نظرًا لأنّ المنهج مفهوم نظريّ لا يمكن تتبّعه وملاحظته في الواقع إلّا أثناء التطبيق الذي هو في حقيقة الأمر تتبُّع وملاحظة لعمليّة التعليم والتعلّم وليس للمنهج نفسه. كما إنّ المنهج في مجموعه شيء أكبر من الأجزاء التي تكوّنه، حيث إنّ المادّة الدراسيّة ليست معلومات ومعارف فحسب وإنّما هي أيضًا قِيَم وعادات واتّجاهات ومهارات يصعب تحديدها وملاحظتها وتقويمها. مثل هذه الأمور وغيرها تُضفي على عمليّتَيْ تقويم المنهج وتطويره صعوبات لا يُستهان بها بالنسبة لكلٍّ من الموجِّه الفنّيّ والمعلِّم على حدّ سواء. وهذه الصعوبات تضفي بدورها على عمل الموجِّه الفنّيّ مزيدًا من العبء والمسؤوليّة. حيث يتوجّب عليه بحكم وظيفته أن يحدّد أساليب تقويم المنهج وتطويره، وأن يساعد المدرِّسين أثناء الخدمة في التدرّب على هاتين العمليّتين وممارستها بنجاح.

وهذا يتطلّب بطبيعة الأمر وجود الموجّه الكفء الذي يتمتّع بالمهارة والقدرة على النقد البنّاء وإجراء البحوث والدراسات. وهذا لا يعني أنّ على الموجِّه الفنّيّ أن يقوم هو نفسه بالتقويم والتطوير برغم أنّ هذا يُعتبر جزءًا من عمله، وإنّما المقصود هنا أن يتحلّى الموجّه بالفهم والقدرة على قيادة عمليّتَي التقويم والتطوير، ومساعدة المدرِّسين وتوجيههم للمشاركة في هاتين المهمّتين. ولذا فإنّ على الموجِّه الفنّيّ أن يُظهر بطريقة أو بأخرى كفاءته وقدرته كي يستحوذ على ثقة المدرِّسين ويجعلهم يرجعون إليه عند كلّ عقبة تواجههم يسألونه النصح والإرشاد. وسوف نحاول في هذا الفصل أن نناقش بعض المفاهيم الأساسيّة التي يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ أن يقدِّمها إلى المدرِّس كي يقوم بدوره ويشارك في عمليّتَيْ تقويم وتطوير المادّة الدراسيّة.

أوّلًا: تقويم المادّة الدراسيّة (المنهج المقرّر)

إنّ تقويم المادّة الدراسيّة المقرّرة عمليّة ضروريّة لتطويرها وتحسينها، لكن كثيرًا ما يهمِل المدرِّس هذه العمليّة ولا يعطيها حقّها من الاهتمام والرعاية، ذلك أنّ المدرِّس يكون عادة مشغولًا طوال الوقت أثناء العام الدراسيّ بأعماله الروتينيّة الكثيرة في التدريس (إعداد الدروس وعرضها على الطلبة ومتابعة الامتحانات والأعمال التحريريّة الأخرى...). ولذا فهو قلّما يلتفت من ذاته إلى عمليّة تقويم المادّة الدراسيّة، وحتّى عندما يُطلب منه القيام بهذه المهمّة فإنّه يؤدّيها على عجل وبطريقة شكليّة قلّما يُستفاد منها. وبالفعل فإنّ كثيرًا من المناهج الدراسيّة التي يتمّ تعديلها أو تطويرها ويشارك المدرِّس في ذلك التعديل أو التطوير نجدها تعدَّل أو تطوَّر بطريقة المحاولة والخطأ بعيدًا عن أيّة أسس علميّة أو مبادئ مدروسة. ومن هنا كان على الموجِّه الفنّيّ الذي يريد من المدرِّس أن يشارك في عمليّة تقويم المنهج تمهيدًا

لتطويره أو تعديله أن ينبّهه إلى ضرورة قيامه بدراسة المناهج المقرّرة دراسة ناقدة واعية، وأن يحثّه على ذلك ويساعده في عمليّة التقويم ذاتها، فيزوّد ببعض الأسس والمبادئ التي تساعد في عمليّة التقويم. على الموجِّه الفنّيّ أن يزوّد المدرِّس في مثل هذه الحالة بقوائم من الأسئلة الهادفة والهادية التي تساعد في تحديد النقاط التي سوف يدرِّسها ويبدي رأيه بخصوصها. ومن هذه الأسئلة ـ على سبيل المثال وليس الحصر ـ العيّنات التالية:

- هل المادّة الدراسيّة الحاليّة أفضل من سابقتها؟
- هل يمكن حذف شيء منها لتصبح أفضل؟ اذكره.
- هل يمكن إضافة شيء إليها لتغدو أكثر تكاملًا؟ وضّح ذلك.
- هل أهدافها واضحة ومحدّدة؟
- هل موضوعاتها مترابطة ومتكاملة؟
- هل تلائم مستوى نضج المتعلِّم وتلبّي حاجاته؟
- ما مدى ارتباطها بالبيئة وحاجات المجتمع؟
- هل محتوى المنهج الحاليّ متوازن؟
- هل أهداف المنهج واقعيّة أم يصعب تحقيقها؟
- كيف يمكن تحسين هذا المنهج؟

كما وعلى الموجِّه الفنّيّ كذلك أن يدرِّب المدرِّس على أسس البحث العلميّ والدراسة التقويميّة، وأن يزوّده بمعلومات وخبرات حول مصادر التقويم، ومجالاته، ووسائله.

٧ ـ ٢ مصادر التقويم:

تحتاج أيّة دراسة علميّة جادّة إلى بيانات ومعلومات تعزّز نتائجها وتدعمها. وتقويم المنهج يحتاج كأيّة دراسة أخرى إلى مثل تلك المعلومات التي قد نجدها في المراجع والدراسات الأخرى ذات العلاقة بموضوع الدراسة، أو التي قد نستمدّها من الخبرات الميدانيّة ونستقيها من الكفاءات البشريّة العاملة في حقل التربية. ونظرًا لأنّ ضيق وقت المدرِّس وكثرة أعبائه لا تسمحان له بالبحث عن مصادر المعلومات ذات العلاقة بعمليّة تقويم المنهج، كان على الموجِّه الفنّيّ أن يقوم بمساعدة المدرِّس في البحث عن المعلومات اللازمة في المصادر العديدة التي نذكر منها ما يلي:

(أ) مكتبة المدرسة.
(ب) المكتبات العامّة.
(جـ) الجامعات والكلّيّات القريبة.
(د) معاهد المعلِّمين والمعلِّمات.
(هـ) مطبوعات وزارات التربية بشكل عامّ وإدارات المناهج والكتب المدرسيّة بشكل خاصّ.

(و) مراكز بحوث المناهج.
(ز) المؤسّسات التربويّة العالميّة (التابعة لليونسكو) والعربيّة (التابعة لجامعة الدول العربيّة ـ السكو) والإقليميّة (مثل المركز العربيّ لدول مجلس التعاون الخليجيّة) والمطبوعات الصادرة عن تلك المؤسّسات.
(حـ) المقابلات الشخصيّة مع رجال التربية المختصّين.
(طـ) المحاضرات والندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالموضوع.
(ى) الاستفتاءات والاستبيانات الميدانيّة.

إنّ البحث عن المعلومات التي تتطلّبها دراسةٌ ما يُعتبر في حدّ ذاته جزءًا من تلك الدراسة. ويتّضح ممّا تقدّم أنّ الموجِّه الفنّيّ يتحمّل مسؤوليّة تحديد مصادر المعلومات للمدرِّس وتزويده بالمراجع والدراسات المقارَنة. ومن هنا كان تأكيدنا الدائم في هذا الكتاب على دور الموجِّه الفنّيّ ووظيفته في مساعدة المدرِّس وخدمته وليس مجرّد تقويم عمله وكتابة التقارير الفنّيّة والإداريّة عنه.

٧ ـ ٣ مجالات التقويم:

إنّ عمليّة تقويم المادّة الدراسيّة من قِبَل المدرِّس أصبحت اليوم عملًا يوميًّا مستمرًّا. والمدرِّس الواعي هو الذي يقوم بتشجيع من الموجِّه الفنّيّ بتقويم أدائه بعد الانتهاء من كلّ درس يدرّسه للتأكّد ممّا يلي:
(أ) مدى تمكّنه من تحقيق كلّ أو بعض أهداف الدرس.
(ب) مدى استيعاب التلاميذ لمفاهيم الدرس الأساسيّة.
(جـ) مدى مناسبة المادّة العلميّة (التي هي جزء من محتوى المنهج المقرّر) لمستوى نضج التلاميذ.

وهذا يعني أنّ المدرّس أصبح اليوم مطالَبًا عقب كلّ درس بتسجيل ملاحظاته حول المادّة الدراسيّة من حيث صعوبتها أو سهولتها، ومن حيث مدى مناسبتها لحاجات التلاميذ ومدى ارتباطها بحياتهم وخبراتهم وبيئتهم. وهكذا أصبح بإمكان المدرِّس أن يقوم في نهاية العام الدراسيّ بتجميع ملاحظاته اليوميّة وتصنيفها لتقديمها إلى الموجِّه الفنّيّ المختصّ الذي يقوم بدوره بتجميع ملاحظات سائر المدرِّسين المعنيّين بتدريس المادّة نفسها، ومن ثمّ يقوم بتنسيقها ودراستها والاحتفاظ بها للاستفادة منها في عمليّة تطوير المنهج أو تعديله. والحقيقة أنّ دور الموجِّه الفنّيّ في عمليّة تقويم المنهج لا يقتصر على تجميع ملاحظات المدرِّسين ودراستها للاستفادة منها في عمليّة التطوير، وإنّما يتعدّاه إلى مساعدة المدرِّس في تحديد مجالات التقويم للمادّة الدراسيّة وتحديد معايير تقويم كلّ مجال من تلك المجالات. وفيما يلي بعض المجالات التي يصحّ أن تطالها عمليّة تقويم المنهج أو المادّة الدراسيّة المقرّرة.
١ ـ طبيعة المادّة الدراسيّة.
٢ ـ أهداف المنهج المقرّر وفلسفته.

٣ ـ النموّ المتكامل للتلميذ عقليًّا وجسميًّا واجتماعيًّا وروحيًّا.
٤ ـ البرنامج الدراسيّ من حيث المحتوى والتنظيم والأنشطة التعليميّة.
٥ ـ المدرِّس.
٦ ـ الهيئة الإداريّة في المدرسة.
٧ ـ التسهيلات المادّيّة في المدرسة، والبيئة المحيطة بها.
٨ ـ طرق تدريس المادّة التعليميّة.
٩ ـ أثر المنهج في البيئة والمجتمع.
١٠ ـ وسائل التقويم والاختبارات.

يتبيّن مما تَقدّم أنّ تقويم المادّة الدراسيّة أو المنهج المقرَّر عمليّة كبيرة جدًّا ومعقّدة، تحتاج إلى دراسة وتمحيص وإلى تحليل وتفسير وبالتالي إلى إصدار أحكام تحدِّد نواحي القصور والضعف. وعمليّة كهذه تحتاج إلى جهود كثيرة وليس إلى جهد فرديّ. ومن هنا تنبع الحاجة إلى تشكيل فريق عمل يشارك فيه المدرِّسون والموجِّهون والإداريّون والباحثون لإنجاز عمليّة تقويم المنهج تمهيدًا لتعديله وتطويره. هذا، ويتحمّل موجِّهو المادّة المختصّون مسؤوليّة التخطيط والتنسيق والإشراف على عمليّة تقويم مادّتهم الدراسيّة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ كثيرًا من جهود وأهداف عمليّة التقويم تضيع هباء عندما يقوم بعمليّة تعديل المنهج وتطويره أفراد لم يشاركوا في عمليّة التقويم. ولذا فمن البديهيّ والحالة هكذا أن يتمّ اختيار المرشَّحين للقيام بعمليّة التعديل والتطوير من بين الأفراد الذين شاركوا في عمليّة التقويم.

لا شك في أنّ تحديد معايير لكلّ مجال من مجالات تقويم المنهج تُعتبر من أهمّ خطوات عمليّةالتقويم وأصعبها. ومتى تمّ تحديد تلك المعايير أمكن توزيع العمل وإجراء الدراسة والتقويم بسهولة ويسر. ولا غرو أنّ الموجِّه الفنّيّ مؤهَّل لأن يلعب دورًا كبيرًا في مساعدة فريق العمل على تحديد المعايير. وفيما يلي نموذج يوضح كيفيّة تحديد المعايير المتعلّقة ـ لِنَقُلْ، وعلى سبيل المثال ـ بمجال التسهيلات المادّيّة المتوفِّرة في المدرسة.

(أ) من حيث مدى كفاية ومناسبة مَرافق المدرسة:

١ ـ هل حجرات الدراسة مناسبة ومجهّزة تجهيزًا جيّدًا؟ (من حيث الاتّساع، والتهوية، والإضاءة، والسبّورة، والمقاعد، والطاولات، ولوحات التعليق على الجدر ......إلخ).
٢ ـ هل مختبرات العلوم كافية ومناسبة؟
٣ ـ هل يوجد مختبر لغويّ؟
٤ ـ هل توجد حجرة للعروض الضوئيّة؟
٥ ـ هل الملاعب والساحات كافية ومناسبة؟
٦ ـ هل توجد صالة للألعاب؟

٧ ـ هل عدد المراسم كافٍ؟
٨ ـ هل يوجد مسرح وقاعة للموسيقى؟
٩ ـ هل توجد إذاعة مدرسيّة؟
١٠ ـ هل توجد وحدة أرصاد جويّة؟
١١ ـ هل توجد حديقة؟
١٢ ـ هل المشارب والمراحيض كافية ومناسبة؟
١٣ ـ هل توجد عيادة تمريض؟

(ب) من حيث الأدوات والموادّ والأجهزة وسائر الوسائل التعليميّة:
١ ـ هل الأدوات والموادّ المِخبريّة كافية ومناسبة؟
٢ ـ هل أجهزة العروض الضوئيّة كافية وسليمة؟
٣ ـ هل تشتري المدرسة بعض احتياجاتها الضروريّة من السوق المحلّيّة؟
٤ ـ هل يُسمح للطلبة بالإسهام في تقديم بعض الوسائل أو الخدمات والأدوات؟
٥ ـ هل يقوم المدرِّسون والطلبة بإعداد بعض الوسائل المعيّنة والتقنيّات التربويّة؟
٦ ـ هل تُستخدم التجهيزات بكفاءة وفعّاليّة بحيث يَفيد منها المتعلِّمون؟

(جـ) من حيث كفاية وكفاءة الكوادر البشريّة العاملة في المدرسة والقائمة على تنفيذ المنهج:
١ ـ المدرِّسون.
٢ ـ الإدارة.
٣ ـ المُشرف الاجتماعيّ.
٤ ـ السكرتير.
٥ ـ مسجِّل شؤون الطلبة.
٦ ـ الطبّاع.
٧ ـ أُمناء المختبرات.
٨ ـ الفرّاشون.
٩ ـ الممرِّض أو الطبيب.
١٠ ـ الحرّاس... إلخ.

والشيء نفسه يمكن تطبيقه في حالة تحديد المعايير المتعلّقة بكلّ مجال من المجالات الأخرى مثل المدرِّس (هل يحبّ عمله؟ وهل هو متمكِّن من المادّة التي يدرِّسها؟ وهل يعامل تلاميذه معاملة طيّبة؟ وهل هو مؤهَّل مهنيًّا؟... إلخ) أو مثل طرق تدريس المادّة (هل هي متنوّعة أم تغلب عليها طريقة المحاضرة والتلقين؟ هل تراعي الفروق الفرديّة؟ هل تتأثّر بالتسهيلات المادّيّة المتوفّرة في المدرسة وكيف؟... إلـخ).

وهكذا يستطيع الموجِّه الفنّيّ بالتعاون مع مدرِّسي المادّة أو فريق العمل من تحديد معايير كلّ مجال من مجالات تقويم المنهج المذكورة سابقًا، وذلك تبعًا للأهداف التربويّة المرسومة وظروف الموقف التعليميّ، وكذلك تبعًا لطبيعة المادّة الدراسيّة حيث إنّ لكلّ مادّة طبيعة مميّزة ومعايير خاصّة.

٧ ـ ٤ وسائل التقويم:

هناك العديد من أنماط تقويم المادّة الدراسيّة يمكن الرجوع إليها في المراجع المختصّة[١]. وسوف نقدّم هنا نموذجًا مستخلَصًا من أكثر من نمط من تلك الأنماط، نأمل أن يكون هاديًا ومرشدًا وليس قيدًا أو عقبة في طريق المبادرات والابتكار. هذا ويمكن أن تشتمل عمليّة تقويم المادّة الدراسيّة على العناصر التالية:

(أ) رسم خطّة العمل وتحديد إطار الدراسة وأهدافها: وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد الإجراءات التي ستتبع لتحقيق أهداف الدراسة بحيث تتلاءم الطرق والإجراءات المختارة مع المصادر المتوفّرة والوقت المخصَّص للدراسة.

(ب) تقويم المحتوى: ويتمّ في هذه المرحلة تقويم الحاجات المطلوبة وتحديد الحاجات الناقصة، إضافة إلى إجراء موازنة بين الأهداف المرسومة وما حقّقته المدرسة فعلًا. ويترتّب عادةً على مثل هذه الموازنة أو المقارنة تطوير أهداف جديدة وإدخال مفاهيم إضافيّة تتكفّل بسدّ العجز وتحقيق الحاجات الناقصة.

(جـ) تقويم الإنجازات: وتتمّ في هذه المرحلة مراجَعة مختلف أجزاء الخطّة للتأكّد ممّا إذا كان قد تمّ إنجاز كلّ جزء بالشكل الصحيح أم لا. وفي هذه المرحلة تُبذل الجهود للكشف عن الصعوبات والبحث عن نقاط الضعف ومن ثمّ محاولة علاجها وتخطّيها. كما يتمّ في هذه المرحلة التأكّد من مناسبة وسلامة الموادّ التعليميّة والأجهزة وسائر التسهيلات الأخرى المستعملة أوّلًا فأوّل.

(د) تقويم النتائج: وهي المرحلة النهائيّة في عمليّة دراسة المنهج وتقويمه، وتتمّ عادةً بعد الانتهاء من الدراسة بأكملها، وفي هذه المرحلة يتمّ تقويم الإنجازات للتأكّد ممّا إذا كانت الأهداف المرسومة قد تحقّقت أم لا. وبالتالي اتّخاذ قرار حول ما إذا كان البرنامج يجب أن يستمرّ ويُطبَّق ويُستفاد من نتائجه أم لا.

(١) راجع على سبيل المثال الفصل الثامن في كتاب: Oliva, Peter F. (1976): «Supervision For Today's Schools», Harper and Row Publishers, New York.

ثانيًا: تطوير المادّة الدراسيّة

وَرَدَ في قاموس التربية[1] أنّ تطوير المنهج عبارة عن «مهمّة يقوم بها التوجيه الفنّيّ لإعداد وتصميم أو لإعادة تصميم أسس التعليم ومبادئه، ويشتمل على تطوير مواصفات تدلّ على ما يجب أن يتمّ تعلّمه، مِن قِبَل مَنْ، ومتى، وأين، ووفقًا لأيّ سياق أو نمط.» ويُضاف اليوم إلى هذا التعريف أنّ تطوير المنهج ليس مهمّة الموجِّهين الفنّيّين فحسب، وإنّما هو أيضًا مهمّة المدرِّسين ومسؤوليّتهم. بل ويُفضَّل كذلك استشارة الفعّاليّات الاقتصاديّة والمؤسّسات الاجتماعيّة، والاستئناس بآراء رجال الفكر والتربية من مختلف التخصّصات وشتّى الميادين والمجالات، ناهيك عن آراء المتعلِّمين أنفسهم، وذلك عند القيام بعمليّة تطوير المادّة الدراسيّة أو تعديلها. هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة «تطوير المنهج» كثيرًا ما تُطلق عليها تسميات أخرى مثل «تحسين المنهج» أو «إصلاح المنهج» أو «تغيير المنهج» أو «تحديث المنهج» أو «تجديد المنهج» أو «تعديل المنهج».

إنّ تطوير المنهج عمليّة جماعيّة لا يصحّ أن تعتمد على جهد الفرد، بل يجب أن يشارك فيها الموجِّهون الفنّيّون والمدرِّسون المعنيّون بالمادّة الدراسيّة جميعًا أو ممثِّلون عنهم على الأقلّ. وعمليّة التطوير كذلك تحتاج إلى وقت ودراسة وتمحيص وتقوَيم قبل اتّخاذ القرارات وتنفيذها. ولا نبالغ إذا قلنا إنّ أيّة مسألة تتطلّب تغييرًا في المنهج تحتاج إلى سنة أو سنتين وربّما أكثر من الدراسة والبحث والتجريب الميدانيّ قبل تنفيذها. وكثير من المشكلات التي يعاني منها المنهج أحيانًا تنشأ عادةً من التسرّع في إجراء التطوير أو التعديل والتغيير دون الاحتكام إلى الرويّة والدراسة والتجريب. وفيما يلي أهمّ عناصر تطوير المنهج التي يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ إدراكها وتوعية المدرِّسين بها قبل القيام بعمليّة التطوير مثل إجراءات تحديد أهداف التطوير، ورسم خطّة التطوير، وتوضيح أسس عمليّة التطوير، وأساليب التطوير.

٧ ـ ٥ إجراءات تحديد أهداف تطوير المنهج:

إنّ تحديد أهداف تطوير المنهج هو في الواقع عبارة عن تحديد أهداف المنهج المطلوب وضعه وصياغته. وتحديد أهداف المنهج يتمّ عادةً على ضوء فلسفته المستمَدّة من فلسفة التربية بشكل عامّ ومن طبيعة المادّة الدراسيّة بشكل خاصّ. ولنأخذ فيما يلي مثالًا نوضح من خلاله كيف يمكن للموجِّه الفنّيّ مساعدة المدرِّسين في عمليّات اشتقاق أهداف المنهج وتحديدها ومن ثمّ تصنيفها وترتيبها تبعًا لأهمّيّتها وأولويّاتها. على الموجِّه الفنّيّ قبل كلّ شيء أن يختار فريق العمل ويرسم معه خطّة يحدّد بموجبها مصادر اشتقاق الأهداف وكيفيّة تصنيف تلك الأهداف. أمّا المصادر فيمكن تحديدها في ثلاثة عناصر هي:

(١) Dictionary of Education. p. 158.

١ ـ حاجات الفرد.
٢ ـ حاجات المجتمع.
٣ ـ طبيعة المعرفة أو المادّة العلميّة.

وأمّا تصنيف الأهداف فيمكن أن يتمّ وفقًا لثلاثة محاور أو مجالات هي:

١ ـ المجال المعرفيّ.
٢ ـ المجال النفسحركيّ.
٣ ـ المجال الانفعاليّ أو الوجدانيّ.

• ولنأخذ ـ على سبيل المثال ـ واحدًا من هذه العناصر نتحدّث عنه بشيء من التفصيل ونبيّن من خلال ذلك كيف يمكن للموجِّه الفنّيّ مساعدة المدرِّسين في دراسة ذلك العنصر وتوضيح أسس تلك الدراسة ووسائلها، ومن ثمّ تقويم ذلك العنصر وإصدار الأحكام والتوصيات الخاصّة به.

لنفرض أنّ الموجِّه الفنّيّ اختار مع مدرِّسيه أحد عناصر مصادر اشتقاق أهداف المنهج، ولنقل إنّه «حاجات الفرد». كيف يتمّ تحديد تلك الحاجات؟ على أيّ أساس، وبأيّة وسيلة؟ على فريق العمل أن يراجع أوّلًا وقبل كلّ شيء الأهداف الموضوعيّة والمقرَّرة في المنهج الحاليّ، ثمّ يعزل الأهداف ذات العلاقة بحاجات الفرد ويحدِّد إذا ما كانت تلك الأهداف كافية من وجهة نظرهم لتلبية حاجات الفرد أم لا. بعد ذلك يسعى الفريق إلى استطلاع آراء المعنيّين من الطلبة والمدرِّسين وأولياء الأمور وبعض الخبراء النفسيّين والتربويّين حول حاجات الأفراد في سنّ محدّدة وبيئة معيّنة، وذلك إمّا عن طريق الاستبيانات المطبوعة (التحريريّة) أو عن طريق المقابلات الشخصيّة أو الندوات والمناقشات الجماعيّة. كما يمكن الحصول على بعض المعلومات المفيدة من مراجعة الملفّات الصحيّة للطلبة وسجلّات درجاتهم. بعد ذلك تتمّ مراجعة البيانات التي تمّ جمعها ومن ثمّ يقوم فريق العمل بتحليلها وترتيبها حسب أهمّيّتها وتكرارها، وأخيرًا يقوم بصياغتها في أهداف محدّدة تلبّي حاجات الفرد التي تمّ رصدها بالنسبة لمادّة دراسيّة معيّنة.

٧ ـ ٦ رسم خطّة التطوير:

إنّ مرحلة وضع خطّة تطوير المنهج تأتي بعد الانتهاء من رسم فلسفة المنهج وتحديد أهدافه. وتطوير المنهج عمليّة ليست سهلة، بل هي تحتاج إلى دراسة جدّيّة وإرساء خطّة شاملة ومحكمة لمشروع التطوير، تراعي جميع الجوانب الضروريّة. فخطّة التطوير يجب أن تقدِّم تعليلًا منطقيًّا لمبرِّرات التطوير، وأن تحدِّد الهيئةَ المكلَّفة بعمليّة التطوير والمصادر أو التسهيلات المطلوبة. كما ويجب أن تتضمّن خطّةُ التطوير جدولًا زمنيًّا لتنفيذ الخطّة وإنجاز كلّ خطوة من خطواتها. ويجب أن تشتمل كذلك على تحديد فترات تقييم خطوات العمل وفي النهاية تقويم عمليّة التطوير بأكملها.

وغنيّ عن البيان أنّ دور الموجِّه الفنّيّ في رسم خطّة التطوير وقيادتها وكذلك في توفير المَراجع والتسهيلات الضروريّة لإنجازها دور كبير وأساسيّ. ولكن يجب أن لا نقلّل من دور المدرِّسين في رسم خطّة التطوير وتنفيذها. كما يجب عدم إهمال آراء الطلبة ونظّار المدارس ومجموعة متنوّعة من الناس العاديّين الذين يتوجَّب إشراكهم أو الاسترشاد بآرائهم فيما يتعلّق بوضع الخطّة وتنفيذها، على أن نراعي في اختيار هؤلاء عامل النضج بالنسبة للطلبة وعامل تنوُّع الخبرة بالنسبة للعامّة.

بعد الاتّفاق على خطّة مشروع التطوير وإقرارها تبدأ مرحلة التنفيذ. ومنذ هذه اللحظة يتحمّل الموجِّه المشرف على المشروع مسؤوليّة نجاح العمل أو فشله. ومن الطبيعيّ أن يعترض فريق العمل بعض الصعوبات أو المشكلات التي تحتاج إلى وقفة لمناقشتها وحلّها. والموجِّه الفنّيّ المشرف على المشروع هو الذي يقوم بين فترة وأخرى بالتوقُّف لتقويم ما تمّ إنجازه وتقرير ما إذا كان يجب التوقّف عن العمل أو متابعته. وفي النهاية يقوم الموجِّه الفنّيّ مع فريق العمل بتقويم شامل لعمليّة التطوير لاتّخاذ القرارات اللازمة والتوصيات المناسبة المتعلّقة بتنفيذ المشروع وأهمّيّته وكذلك بنقاط القوّة والضعف فيه.

٧ - ٧ أسس عمليّة التطوير [١]:

هناك عدّة أمور على لجنة تطوير المنهج مراعاتها أثناء قيامها بعمليّة التطوير. من هذه الأمور مسألة اختيار محتوى المنهج، وتسلسل الموضوعات وتوازنها، بالإضافة إلى تحديد الأهداف وطرق التدريس ووسائل التقويم. وفيما يلي بعض الأسس التي على فريق العمل مراعاتها عند القيام بعمليّة تطوير المنهج لكي تأتي الآراء والأفكار والنتائج سليمة وموحَّدة وبعيدة عن التضارب والتناقض:

(أ) **تحديد الأهداف والالتزام بها:** سبقت الإشارة إلى أنّ أهداف المنهج الدراسيّ تُستمَدّ من حاجات الفرد وحاجات المجتمع والفلسفة التربويّة السائدة في ذلك المجتمع. ولذا فإنّ الأهداف الخاصّة لأيّة مادّة دراسيّة يجب أن تأخذ بالاعتبار الأهداف العامّة للتربية في المجتمع بحيث تتمشّى معها ولا تناقضها. والأهداف سواء كانت عامّة أو خاصّة ليست ثابتة أو جامدة، وإنّما هي تتغيّر باستمرار تبعًا لتغيّر الظروف والمستجدّات والفلسفة التربويّة السائدة. ومن هنا كان لا بدّ لعمليّة تطوير المنهج من أن تبدأ بمناقشة الأهداف ومراجعتها وتحديدها. وعلى ضوء هذه الأهداف المحدَّدة والمرسومة تبدأ بعدئذ عمليّة التطوير. ولا شكّ في أنّ الكثير من محاولات تطوير الموادّ الدراسيّة تفشل إذا لم يكن أمام فريق العمل أهداف واضحة يلتزم بها في عمليّة

(١) لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع الفصل السابع في كتاب: Oliva. P. F.:«Supervision For Today's Schools». pp. 225 - 271.

التطوير ويسير على هَدْيِها. كما إنّ تحديد الأهداف والالتزام بها يساعد على سرعة إنجاز العمل بعيدًا عن التخبّط والمعارضة وعن المنازعات والجدل البيزنطيّ والآراء الشخصيّة.

(ب) **تحديد سُبُل التقويم:** يرتبط التقويم ارتباطًا وثيقًا بالأهداف ولذا فإنّ سبل تقويم المنهج تُعنى بالتيقّن من مدى تحقيق الأهداف وأثرها في نموّ المتعلّم وتحصيله الدراسيّ. وقد تكلّمنا بشيء من التفصيل عن سبل تقويم نموّ التلميذ في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

(جـ) **تحديد طرق التدريس:** يعتمد اختيار وتحديد طرق التدريس المناسبة لمنهج دراسيّ معيّن على طبيعة المادّة وأهدافها المرسومة من جهة، وعلى التسهيلات المتوفّرة في المدرسة من جهة ثانية. وقد تكلّمنا عن هذا الموضوع بإسهاب في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

(د) **اختيار محتوى المنهج:** يحاول بعض المشاركين في وضع أو تطوير منهج دراسيّ تضمينه كلّ ما لديه من معرفة ومعلومات. ونظرًا لأنّ موضوعات أيّ مجال من مجالات المعرفة لا يمكن حصرها والإلمام بها جميعًا، ناهيك عن الزيادة المستمرّة والمتنامية في جميع مجالات المعرفة وحقولها، لذا فإنه يستحيل تغطية جميع الموضوعات في المنهج الدراسيّ لأيّة مادّة من الموادّ. ومن هنا نبعت حتميّة الصراع والمعاناة في سبيل اتّخاذ القرارات الصعبة المتعلّقة باختيار بعض الموضوعات دون البعض الآخر في محتوى منهج من المناهج. لكن من الذي يختار المحتوى؟ وعلى أيّة أسس يتمّ الاختيار؟

إنّ اللجنة المكلّفة بعمليّة التطوير هي التي ستختار موضوعات المنهج بإشراف الموجّه الفنّيّ المختصّ بعد الحصول على المعلومات الضروريّة، وبعد الاستئناس بآراء الطلبة والنظّار وعامّة الناس وسائر المدرّسين من غير المكلّفين بلجنة التطوير. وعلى هذه اللجنة أن تقرّر ما هي الخبرات والموضوعات التي يجب أن تصبح جزءًا من المنهج الدراسيّ. ومن المستحسن أن تعرض اللجنة قراراتها على مدرّسي المادّة المعنيّين لإبداء ملاحظاتهم عليها أو لإقرارها والموافقة عليها. لكن في بعض الأحيان قد ترى اللجنة أنّه من غير المناسب عرض الأمر على جمهرة المدرّسين توفيرًا للوقت والجهد. فموضوع مثل إدخال مبادئ الرياضيّات الحديثة في منهج الرياضيّات لا يحتاج إلى عرضه على جميع المدرّسين نظرًا لأنّ معظمهم قد يعارض فكرة التجديد هذه ويميل إلى الإبقاء على القديم الذي يعرفه ويتقنه. وعلى العكس من ذلك إذا كان الأمر يتعلّق مثلًا بإدخال الثقافة الجنسيّة في منهج الأحياء، فيفضّل في هذه الحالة عرض المحتوى على جميع مدرّسي الأحياء في المرحلة التعليميّة المعنيّة لأخذ آرائهم والحصول على موافقتهم وقناعتهم بما سوف يقومون بتدريسه.

أمّا فيما يتعلّق بأسس اختيار المحتوى فيجب الاهتمام قبل كلّ شيء بالتركيز على

اختيار المعلومات والمهارات التي تهمّ المتعلّم وتخدمه طوال حياته. وليست تلك التي ترهق ذاكرته ثمّ سرعان ما يطويها النسيان. ويجب كذلك عند اختيار موضوعات المنهج الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المادّة العلميّة وحاجات المجتمع بالإضافة إلى حاجات المتعلّم. كما ويجب أن تتمشّى الموضوعات المختارة مع مبادئ علم النفس التعليميّ وأسس الفلسفة التربويّة المعتمَدة. وهنا يبرز دور الموجّه الفنّيّ في قيادة عمليّة التطوير ومساعدة أعضاء اللجنة من المدرّسين في اختيار المحتوى الذي يُراعي المعايير والأسس المذكورة أعلاه. وعليه فإن أيّ موضوع سوف يتضمّنه محتوى المنهج يجب أوّلًا أن يجتاز وبنجاح كامل اختبارًا بسيطًا يشتمل على الأسئلة التالية:

- هل يلبّي الموضوع حاجة من حاجات التلميذ؟
- هل يراعي الموضوع حاجة من حاجات المجتمع؟
- هل تنسجم مادّة الموضوع مع طبيعة المادّة العلميّة وتسلسلها المنطقيّ؟
- هل يتمشّى الموضوع مع الفلسفة التعليميّة المعلنة؟
- هل يراعي الموضوع الناحية النفسيّة للمتعلّم؟

فإذا ما كانت إجابات هذه الأسئلة جميعًا بالإيجاب صحَّ أن نجعل الموضوع المختار جزءًا من محتوى المنهج.

(هـ) **تنظيم موضوعات المنهج:** كثيرًا ما يتحكّم العرف والعادة في تسلسل موضوعات المنهج. فنحن - مثلًا - نُدرّس التلاميذ في مادّة العلوم الأشياءَ الحيّةَ من حولهم قبل تدريسهم الصوت والضوء وتحوّلات الطاقة، وندرّسهم جسم الإنسان قبل تدريسهم الخليّة وعلم الوراثة. لكن أليس هناك معايير تساعد في تنظيم محتوى المنهج وتسلسل موضوعاته؟ وما أسس اختيار هذا التسلسل؟

يتحمّل الموجّه الفنّيّ مسؤوليّة البحث عن مثل تلك المعايير والأسس وتقديمها للمدرّسين المكلّفين بتطوير المنهج أو تعديله ليتمّ في ضوئها ترتيب موضوعات المنهج وتتابعها. من هذه الأسس نذكر على سبيل المثال ما يلي:

١ - **التسلسل المنطقيّ:** حيث يتدرّج تسلسل الموضوعات وفقًا لهذا المعيار من السهل إلى الصعب ومن الحقائق الجزئيّة الملموسة إلى المفاهيم الكلّيّة المجرَّدة. فنحن - على سبيل المثال - ندرس الجسم البارد والجسم الساخن قبل أن ندرس اختلاف الأجسام في توصيلها للحرارة، وهذه ندرسها قبل أن ندرس الحرارة الكامنة للانصهار. وهكذا...

٢ - **التسلسل النفسيّ:** ويتمّ وفقًا لهذا التسلسل البدء بدراسة الموضوعات القريبة إلى نفس المتعلّم ومجتمعه وبيئته قبل دراسة الموضوعات العالميّة أو الكونيّة أو المجرّدة. ويُلاحَظ أنّ هذا التسلسل قريب الصلة بالمعيار الأوّل حيث إنّ الموضوع القريب إلى نفس المتعلّم وحاجاته واهتماماته يكون في العادة أسهل

بالنسبة إليه من الموضوع الذي ليس له علاقة مباشرة بحياته أو الذي قد ينفعه في مستقبل حياته.

٣ - **التسلسل الزمنيّ:** تعتمد بعض الموادّ الدراسيّة مثل مادّة التاريخ في تنظيم محتواها على التسلسل الزمنيّ والتاريخيّ للأحداث والمعارف حيث يتمّ البدء - مثلًا - بدراسة الحضارات القديمة قبل دراسة الحضارة المعاصرة. وكذلك يتمّ تنظيم بعض النظريّات العلميّة والفلسفيّة والاجتماعيّة والتربويّة وفقًا لتسلسل ظهورها الزمنيّ. وهذا التسلسل يتعارض كما هو واضح مع المعيارين السابقين ولذا فهو عرضة للنقاش والمعارضة، وربّما يصحّ اللجوء - كحلّ وسط - إلى الجمع بين دراسة الموضوعات الحديثة والقديمة معًا دراسة مقارنة تُضفي على المادّة الدراسيّة شيئًا من العمق والحيويّة والإثارة.

٤ - **مراعاة نضج المتعلّم:** ويرتبط هذا المعيار بالمعيارين الأوّل والثاني حيث يتعذّر البدء بتدريس موضوعات تتطلّب تركيزًا ذهنيًّا متواصلًا أو كثيرًا من الأنشطة الكتابيّة لطفل لا تسعفه قدراته العقليّة والجسديّة على التفكير المتواصل أو الكتابة باستمرار. كما لا يجوز أيضًا تضمين محتوى منهج العلوم لأطفال المرحلة الابتدائيّة - مثلًا - تجارب مخبريّة تتطلّب قدرًا متقدّمًا من النضج والمهارة للتمييز بين ما هو خطِر وما هو مأمون الاستعمال.

٥ - **مراعاة الفلسفة التربويّة السائدة:** من الطبيعيّ أن يتأثّر تنظيم محتوى المنهج بفلسفة التربية وأهدافها. فإذا كانت الفلسفة التربويّة تهدف - مثلًا - إلى تعليم الأطفال القراءة والكتابة في مرحلة ما فإنّ التركيز سوف ينصبّ منذ البداية على تعليم القراءة والكتابة والاهتمام بحروف الأبجديّة وتركيباتها اللفظيّة ثمّ تأتي بعد ذلك مرحلة الاهتمام بالفهم والاستيعاب والمحادثة. أمّا إذا كانت أهداف تعليم اللغة تؤكد على الفهم والإدراك والقدرة على التواصل بين الأفراد فسوف نجد أنّ تعليم اللغة يبدأ بالتركيز على الفهم والاستيعاب ثمّ القدرة على الحديث فالقدرة على القراءة وأخيرًا القدرة على الكتابة. وهكذا نلاحظ أنّ تسلسل المنهج انقلب في هذه الحالة رأسًا على عقب عندما تغيّرت فلسفة التعليم من التأكيد على القراءة والكتابة إلى التأكيد على الفهم والاستيعاب والمحادثة.

(و) التوازن في محتوى المنهج:

ونعني به عدم طغيان جانب من جوانب المنهج على الجوانب الأخرى. وفيما يلي بعض المظاهر التي يجب مراعاتها عند القيام بوضع منهج متوازن:

١ - التوازن بين ما يقدّمه المنهج من ثقافة عامّة ومن معلومات ومعارف تخصّصيّة بحيث لا يجوز التركيز على جانب وإهمال الجانب الآخر.

٢ - التوازن بين الجانب النظريّ والجانب التطبيقيّ في محتويات المنهج. وقد بدأ هذا

النوع من التوازن يحظى اليوم باهتمام متزايد في كثير من البلدان التي أصبحت المناهج فيها تهتمّ بالأنشطة العمليّة المصاحِبة للعلوم النظريّة.

٣ ـ التوازن بين الاهتمام بالمتعلِّم والاهتمام بالمادّة العلميّة في الوقت نفسه حيث كانت المناهج الدراسيّة تركّز حتّى النصف الأول من القرن الحاليّ على الاهتمام بالمادّة العلميّة. ثمّ انتقل الاهتمام نتيجة للنظريّات التربويّة الحديثة إلى التركيز على المتعلِّم وتلبية حاجاته. والأفضل من ذلك كلّه بالطبع عدم الفصل بين حاجات المتعلِّم والمادّة العلميّة التي يدرسها، وتحقيق التوازن بينهما.

٤ ـ التوازن في تلبية حاجات الفرد وحاجات المجتمع بحيث لا تطغى إحداهما على الأخرى. ذلك أنّ بعض الدول تقدّم حاجات المجتمع في التربية على حاجات الفرد. والعكس صحيح أيضًا. ولكنّ الكثير من المناهج الدراسيّة اليوم أخذت تُراعي المنحى الاجتماعيّ للمادّة العلميّة وتحرص على تحقيق الصلح والتوازن بين تلبية حاجات الفرد ومصلحة الجماعة.

٥ ـ التوازن في تلبية الحاجات الآنيّة العاجلة والحاجات المستقبليّة الآجلة للمتعلِّم. ذلك أنّ الطلَبة كثيرًا ما يتساءلون عن جدوى دراستهم لموضوع من الموضوعات، بينما يتذرّع المدرِّسون بأهمّيّة مثل ذلك الموضوع في إعدادهم للمستقبل. والحقيقة أنّ التوفيق بين وجهتَي النظر هاتين يحتّم على واضعي المنهج تحقيق التوازن بين الموضوعات التي تلبّي الحاجات الآنيّة للتلميذ وتلك التي تفيده في مستقبل حياته.

٧ ـ ٨ أساليب التطوير:

الموجِّه الفنّيّ بحكم وظيفته وخبرته الميدانيّة مؤهَّل لأن يقرّر إذا ما كان هناك داعٍ لتطوير المنهج وتعديله أم لا. حيث إنّه يزور العديد من المدارس ويشاهد الكثير من مواقف التعليم والتعلّم داخل الفصول، كما ويستمع أثناء المداولات التوجيهيّة لآراء المدرِّسين ويطّلع على مشكلاتهم وعلى الصعوبات التي تعيق تنفيذ المنهج أو تحول دون تحقيقه لأهدافه. وعندما يقرِّر الموجِّه الفنّيّ نتيجةً لذلك كلّه أنّ المنهج بحاجة إلى التعديل أو التطوير يجد أمامه سبيلينِ رئيسيّينِ للتطوير. فإمّا أن يتركّز أسلوب التطوير حول دراسة ومعالجة المشكلات الخاصّةَ التي يحدّدها المدرِّسون، وإمّا أن يُعاد النظر بالمنهج كلّه. وفيما يلي توضيح موجز لكلّ من هذين الأسلوبين من أساليب تطوير المنهج:

(أ) أسلوب التطوير الشامل للمنهج:

ويتميّز هذا الأسلوب بالتسلسل والتنظيم، حيث يتمّ بموجبه البدء بتحديد فلسفة المنهج ثمّ تحديد أهدافه العامّة والخاصّة. بعدئذ يتمّ رسم خطّة العمل ووضعها موضع التنفيذ مع التقويم المستمرّ للتحقّق من مدى نجاح العمل، ولإتاحة الفرصة لإعادة النظر

ومراجعة خطوات العمل إذا لزم الأمر. ووفقًا لهذا الأسلوب في التطوير، يتوجّب على الموجِّه الفنّيّ المشرِف على عمليّة تطوير المنهج القيام أوّلًا باختيار مجموعات العمل التي تحتاجها عمليّة التطوير من بين المعلّمين المعنيّين بالمنهج بحيث تمثّلهم جميعًا قدر الإمكان. ثمّ يقوم بعد ذلك بتكليف كلّ مجموعة بجزء من العمل كأن تقوم مجموعة بصياغة ووضع فلسفة المنهج وأهدافه، وتقوم مجموعة أخرى برسم خطّة العمل، ومجموعة ثالثة تقوم بتوفير المراجع، ورابعة تقوم بإجراءات التقويم والمراجعة، وهكذا... وبالإضافة إلى اختيار لجان العمل فإنّ الموجِّه الفنّيّ يتحمّل كذلك مسؤوليّة عرض المقترحات على المدارس لمناقشتها وتجميع الملاحظات عليها قبل إقرارها أو الحكم باستبعادها. وغنيّ عن البيان أنّ عمليّة تطوير المنهج تطويرًا شاملًا تعتمد اعتمادًا كلّيًّا وتتّصل اتّصالًا وثيقًا بعمليّة تقويم المنهج التي سبق الحديث عنها في الجزء الأوّل من هذا الفصل.

(ب) **أسلوب التعديل الجزئيّ:**

في بعض الأحيان قد لا يشعر المعلّمون بالحاجة إلى مراجعة شاملة للمنهج، لكنّهم سوف لا يعارضون الدعوة إلى بحث بعض المشكلات والمعوقات التي يعاني منها المنهج. والموجِّه الفنّيّ بإمكانه دفع المعلّمين إلى دراسة بعض المشكلات التي سبق لهم أن حدّدوها بأنفسهم أو أشاروا إليها في أحاديثهم معه. فبعض المعلّمين قد يرى - مثلًا - أنّ المنهج لا يلتفت إلى الطالب المتفوّق ولا يراعي قدرات الطلبة الممتازين. بينما يرى بعض آخر منهم أنّ منهج الرياضيّات بسيط وسهل إلى درجة لا يثير معها اهتمام التلاميذ. ويرى فريق ثالث أنّ منهج الأحياء يخلو من الاهتمامات الصحيّة أو غير مشوّق ولا يتطرّق إلى اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم في سنّ معيّنة. بل وقد يجد فريق رابع أنّ منهج الاجتماعيّات يفتقر إلى مزيد من الأنشطة غير الصفّيّة مثل الرحلات والزيارات وإجراء البحوث الميدانيّة والدراسات. إنّ دراسة كلّ مشكلة من هذه المشكلات على حدة لا تتطلّب مراجعة شاملة للمنهج بأكمله، وإنّما تتطلّب دراسة تلك المشكلة وإيجاد الحلّ المناسب لها. ولهذا يُطلَق أحيانًا على هذه الطريقة في تعديل المنهج وتطويره طريقة حلّ المشكلات، أو طريقة التعديل الجزئيّ للمنهج.

إنّ هذا الأسلوب في تطوير المنهج يشجّع المدرّسين على المشاركة الإيجابيّة في عمليّة التطوير نظرًا لأنّ التطوير يطال مشكلات تهمّهم وترتبط بعملهم ارتباطًا وثيقًا. كما إنّ هذا الأسلوب يؤكّد مجدّدًا على استحالة الفصل بين المنهج وبين عمليّة التعليم، حيث إنّ المدرّس الذي يقوم بالتعليم الفعليّ هو الذي يقوم بالتعديل والتطوير والصياغة الجديدة للمنهج أو لجزء منه. هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ أسلوب التعديل الجزئيّ للمنهج برغم سهولته وتوفيره للوقت يظلّ عملًا مؤقّتًا، ولا يغني في النهاية عن اللجوء إلى الأسلوب الشامل في التطوير.

وهكذا تتّضح لنا أهمّيّة دور الموجِّه الفنّيّ في توجيه المدرّس وتشجيعه على المشاركة

الفعليّة والبنّاءة في تحسين المادّة التعليميّة، وكذلك في مساعدته على تنظيم عمليّتَي تقويم المنهج المقرّر وتطويره بحيث تبقى المادّة الدراسيّة مجارية للتطوّرات المستجدّة والتغيّرات المستحدثة في ميادين الحياة المختلفة بشكل عامّ ومجالات العلوم والتربية بشكل خاصّ، وتظلّ كذلك مرتبطة بحاجات المتعلّم واهتماماته وتطلّعاته المستقبليّة. وبذلك تحقّق العمليّة التربويّة الأهداف المرجوّة منها في النموّ المتكامل للفرد وإعداده للحياة العصريّة.

★ ★ ★ ★

أسئلة الفصل السابع

١ ـ ما مفهومك للمنهج الدراسيّ؟

٢ ـ أُذكر العناصر التي تقوم عليها عمليّة تقويم المادّة الدراسيّة.

٣ ـ « المنهج وعمليّة التدريس شيئان متداخلان ». أوضح هذه العبارة.

٤ ـ ما المقصود بالعبارة التالية فيما يتعلّق بالمنهج المدرسيّ: « الموجّه الفنّيّ عامل تغيير »؟

٥ ـ أُكتب قائمة بالمشكلات المنهجيّة التي ترى أنّها بحاجة إلى دراسة.

٦ ـ ما المقصود بالتوازن فيما يختصّ بتطوير المنهج؟

٧ ـ اِختر مشكلة منهجيّة وضَعْ خطّة لدراسة هذه المشكلة وحلّها.

٨ ـ تقويم المنهج عمليّة جماعيّة. أُكتب بحثًا حول أسس تقويم المنهج مبيّنًا دور كلّ من:

(أ) مدير المدرسة.

(ب) الموجّه الفنّيّ.

(جـ) المدرّس.

(د) الطالب.

(هـ) الجمهور.

الفصل الثامن

النظرة المستقبليّـة للتوجيه الفنّيّ

- مقدّمة.
- اختيار وإعداد الموجِّه الفنّيّ.
- توحيد أسس التوجيه الفنّيّ وقواعده.
- التدريب أثناء الخدمة.
- التقويم الذاتيّ للموجِّه الفنّيّ.
- تقويم الموجِّه الفنّيّ من قِبل المدرِّسين.
- تخصّص الموجِّهين.
- تخفيف أعباء الموجِّه الفنّيّ.
- متابعة آخر التطوّرات والمستجدّات التربويّـة.
- البحوث والدراسات.
- التوجيه والقيادة التربويّـة.

الفصل الثامن

النظرة المستقبليّـة للتوجيه الفنّيّ

٨ ـ ١ مقدّمة:

تركّز البحث في الفصول السابقة من هذا الكتاب على دور الموجّه الفنّيّ في مساعدة المدرّسين على تطوير أنفسهم وتحسين أدائهم. ولكن هل يستطيع الموجّه الفنّيّ أن يقوم بدوره هذا بدون أن يقوم هو أوّلًا بتطوير نفسه؟ إنّ فاقد الشيء لا يعطيه، وعلى الموجّه الفنّيّ أن يكون قدوة للمدرّسين الذين يودّ لهم التطوّر والنموّ. ولذلك فمن البديهيّ أن يحرص الموجّه على تطوير نفسه ونموّ معلوماته وتحسين أدائه قبل أن يطلب مثل ذلك من المدرّسين الذين يشرف على توجيههم. وسوف نعرض في هذا الفصل لبعض الأفكار التي قد تساعد الموجّه الفنّيّ في تطوير عمله مستقبلًا.

٨ ـ ٢ اختيار وإعداد الموجّه الفنّيّ:

من المألوف اليوم أن يتمّ اختيار الموجّه الفنّيّ من بين المدرّسين أو المدرّسين الأوائل وفقًا للأقدميّة في العمل واستنادًا إلى التقارير الفنّيّة والخبرة. كما إنّ الذين يتمّ اختيارهم للعمل كموجّهين فنّيّين لا يُعَدّون الإعداد الكافي قبل مباشرتهم العمل، وقلّة منهم تخضع لدورات قصيرة ومكثّفة من التدريب. والحقيقة أنّ مهنة التوجيه الفنّيّ تحتاج كغيرها من المهن ـ إلى فترة من الإعداد والتدريب. وليس هناك ما يمنع الكلّيّات الجامعيّة والمعاهد العليا من تخصيص مقرّرات دراسيّة لإعداد المرشّحين لمهنة التوجيه الفنّيّ وتزويدهم بالعلوم التي تتطلّبها تلك المهنة. من هذه العلوم التي تحتاجها مهنة التوجيه الفنّيّ موضوعات في علم النفس، وعلم الاجتماع، ومهارات الاتّصال والعلاقات الإنسانيّة، وفنّ التعليم، والتخطيط للعمل وتنظيمه وتطوير المناهج، والتقويم، وقيادة عمليّات البحوث والدراسات، وما إلى هنالك من البرامج والقضايا التربويّة الأخرى. هذا، ويراعى أن يتمتّع المرشّح لمهنة التوجيه الفنّيّ بصفات معيّنة ومعايير تساعده على النجاح في عمله. من هذه الصفات والمعايير [1] نذكر ـ على سبيل المثال ـ ما يلي:

(١) أُنظر مقوّمات الموجّه الفنّيّ في الفصل الأوّل.

١ ـ حبّ مهنة التدريس ومعرفة أبعادها.
٢ ـ خبرة طويلة في مجال التدريس في مدارس مختلفة.
٣ ـ الثقافة العامّة وسِعَة الاطّلاع.
٤ ـ الثقة بالنفس.
٥ ـ الصبر وسعة الصدر.
٦ ـ الاتّزان والسيطرة على النفس وضبط الانفعالات.
٧ ـ البشاشة والودّ وحبّ الناس.
٨ ـ اللباقة والقدرة على الاتّصال بالآخرين ومحاورتهم.
٩ ـ المرونة وعدم التعصّب للرأي.
١٠ ـ روح القيادة والقدرة على تنسيق العمل بين الجماعات.
١١ ـ التفكير العلميّ القائم على الموضوعيّة والواقعيّة وعدم التسرّع في إصدار الأحكام.
١٢ ـ العدالة وعدم المحاباة أو التحيّز.
١٣ ـ الإخلاص في العمل.

٨ ـ ٣ توحيد أسس التوجيه الفنّيّ وقواعده:

إنّ موضوع توحيد أسس التوجيه الفنّيّ وقواعده أمر يرتبط بموضوع إعداد الموجّه الفنّيّ قبل مباشرته العمل الميدانيّ. حيث إنّ إخضاع المرشَّحين للتوجيه الفنّيّ لدراسة مقرّرات معيّنة يسهم في توحيد نظرة أولئك المرشّحين إلى دور التوجيه الفنّيّ ويخلق لديهم نوعًا من الاتّفاق على مبادئ عامّة يجب مراعاتها أثناء ممارسة المهنة. ذلك أنّ الدراسة ستضع أمام المرشّحين للتوجيه الفنّيّ جيعهم بعض القواعد والأسس التي يجب الأخذ بها نظرًا لأنّ مهنة التوجيه الفنّيّ تتطلّبها. كما إنّ الدراسة المنظّمة ستسهم إلى حدّ كبير كذلك في توحيد الأفكار والنظم المتّبعة في عمليّة التوجيه.

إنّ الكثير من اتّجاهات التوجيه الفنّيّ وممارساته وأساليبه المتّبعة اليوم تخضع للاجتهادات الذاتيّة للموجّه الفنّيّ وكذلك لصفاته الشخصيّة وثقافته العامّة. وكثيرًا ما يشكو المدرّسون من التناقض في تعليمات الموجّهين الفنّيّين الذين يتناوبون في الإشراف على توجيههم. بل إنّ هذا الأمر (تناقض التعليمات) يشكّل هاجسًا للمدرّس الذي يسعى إلى إرضاء الموجّه الفنّيّ ونَيْل تقديره. ذلك أنّه ليس من السهل على المدرّس أن يغيّر في طريقة تدريسه أو في تحضيره أو في أسلوب تعامله مع التلاميذ وفقًا لرغبات وملاحظات الموجّهين الفنّيّينَ المختلفينَ. ولذا كان لا بدّ من اتّفاق وجهات نظر جميع الموجّهين على بعض الأسس والمبادئ العامّة التي يجب مراعاتها في عمليّة التوجيه. إذ ليس من المنطق في شيء أن يأتي للمدرّس في أحد الأعوام موجّه يؤكّد على أسلوب التدريس وطريقة تعامل المدرّس مع التلاميذ. ثمّ يأتي موجّه آخر في العام التالي يؤكّد على الشكليّات فقط فيدقّق في دفتر التحضير وفي متابعة المدرّس لما يكتبه

التلاميذ في كرّاساتهم ويهمل ما عدا ذلك، أو أن يأتي للمدرِّس موجِّه يحكم على جهوده فقط من خلال مناقشته للتلاميذ ونتائج اختباراتهم. بل إنّ الأمر يصبح أدهى وأمرّ عندما يطلب موجِّه فنّيّ من المدرِّسين شيئًا، ثمّ يأتي آخر في السنوات التالية ليطلب نقيضه بالضبط. ومع ذلك كلّه يجب الانتباه إلى عدم قَوْلبة التوجيه الفنّيّ في قائمة موحّدة من التعليمات والنظم، أو من الآراء والأفكار. ذلك أنّ التوجيه - كما ذكرنا - عمليّة قياديّة تتعامل مع المواقف الميدانيّة المختلفة وتتكيّف وفقًا لكلّ حالة وكلّ ظرف.

وهكذا فنحن لا نقصد بهذا ولا ندعو إلى تقييد عمليّة التوجيه الفنّيّ وجمودها. ولكن إلى الاتّفاق على حدّ أدنى من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها في هذه العمليّة الديناميكيّة. وهذا أمر مهمّ يدرأ التناقض في التوجيهات والتعليمات التي كثيرًا ما تنبع من الاجتهادات الشخصيّة للموجِّهين الفنّيّين، ويقلّل كذلك من الإرباك الذي يعاني منه المدرِّسون عندما يتعرّضون لتعليمات ضبابيّة مبهمة أو متناقضة أحيانًا. كما إنّنا سنظلّ نؤكّد على أهمّيّة المرونة في عمليّة التوجيه الفنّيّ وأهمّيّة الديمقراطيّة والمناقشة والحوار وتبادل الرأي بين المدرِّسين والموجِّهين الفنّيّين لتحقيق الهدف الرئيسيّ للتوجيه، ألا وهو الوصول في نهاية الأمر إلى تحسين العمليّة التربويّة ونموّ التلاميذ نموًّا متكاملًا في جميع المجالات العقليّة والروحيّة والجسديّة.

٨ - ٤ التدريب أثناء الخدمة:

إنّ جلّ ما ذُكر في الفصل الخامس حول تدريب المدرِّس أثناء الخدمة يصحّ تطبيقه على تدريب الموجِّه الفنّيّ كذلك أثناء الخدمة. فالموجِّه الفنّيّ مطالَب كما سبق وذكرنا بالنموّ والتطوّر قبل أن يطلب ذلك من المدرِّس أو يسَاعده فيه. وسبل النموّ والتدريب تشتمل على الدورات التدريبيّة، وحلقات الدراسة، والمشاركة في الندوات، والمؤتمرات، كما تشتمل على مواصلة الدراسة النظاميّة، أو متابعة الدراسات العليا، أو الالتحاق بالمنظّمات المهنيّة، أو الانتساب إلى الجمعيّات العلميّة أو التربويّة. وهناك أيضًا المشاركة في إعداد وكتابة البحوث والدراسات والمقالات ذات العلاقة بمهنة التدريس وعمل الموجِّه الفنّيّ. أضف إلى ذلك متابعة النشرات التربويّة والاطّلاع على الدوريّات المتخصّصة في مجالَي التعليم والتوجيه. ولا شكّ في أنّ مشاركة الموجِّه الفنّيّ مع المدرِّسين في أعمال مشتركة مثل كتابة وإعداد «دليل المعلّم» تسهم في النموّ المهنيّ للموجِّه الفنّيّ وتساعده على التطوّر والتجديد في عمله.

والموجِّه الفنّيّ - كالمدرِّس بل وأكثر - يحتاج إلى البعثات الدراسيّة والزيارات الميدانيّة للاطّلاع على تجارب الآخرين في مجال عمله، ويحتاج كذلك إلى الحوافز والدوافع التي تشجّعه على الإقبال على التدريب والانخراط في البرامج التدريبيّة أثناء الخدمة.

٨ - ٥ التقويم الذاتيّ للموجِّه الفنّيّ:

إنّ قيام الموجِّه الفنّيّ بتقويم إنجازاته مرّة في السنة على أقلّ تقدير، ثمّ تحليل نتائج التقويم

والانتفاع بها يؤدّي إلى تطوير عمليّة التوجيه وتحسين أداء الموجّه. ومن قوائم التقويم الذاتيّ التي يمكن أن نقدّمها للموجّه الفنّيّ في محاولة لمساعدته في تقويم نفسه بنفسه القائمة التالية (١):

١ ـ هل كنت أتبع خلال العام الدراسيّ خطّة عمل محدّدة؟
٢ ـ هل كانت خطّتي مرنة بحيث كنت أستطيع التعديل فيها عندما تدعو الحاجة إلى ذلك؟
٣ ـ هل أنجزت كلّ ما خطّطت له؟
٤ ـ هل شاركت في اشتقاق الأهداف التعليميّة وتحديدها بشكل سلوكيّ (أدائيّ)؟
٥ ـ هل شاركت في تقويم المنهج؟
٦ ـ هل شاركت في تأليف الكتب المدرسيّة؟
٧ ـ هل قمت بتدريس حصص نموذجيّة أمام المدرّسين؟
٨ ـ هل أسهمت في حلّ بعض المشكلات الطلّابيّة التي واجهت مدرّسي مادّتي؟
٩ ـ هل كنت أهتمّ بتحليل ومراجعة نتائج الاختبارات وأنشطة التقويم خلال العام الدراسيّ؟
١٠ ـ هل أدّى تحليلي وتقويمي لبعض أوجه العمليّة التعليميّة إلى مراجعة خطّة التوجيه الفنّيّ أو تعديل بعض أهدافها؟
١١ ـ هل أسهمت في دورات تدريب المدرّسين؟
١٢ ـ هل اشتركت في أنشطة لتدريب الموجّهين الفنّيّين وتطوير التوجيه الفنّيّ؟
١٣ ـ هل أسهمت في اختبار صلاحيّة وكفاءة الأجهزة والتقنيّات التربويّة الحديثة؟
١٤ ـ هل شاركت المدرّسين مراجعة الوسائل التعليميّة لاستبعاد غير المناسِب منها أو استبدال بعضها أو تعديله وتطويره؟
١٥ ـ هل اطّلعت على الجديد في مجال عملي؟
١٦ ـ هل حفزت المدرّسين على الاطّلاع؟
١٧ ـ هل قدّمت للمدرّسين قوائم لمراجع حديثة أو دوريّات أو مصادر معلومات بيئيّة؟
١٨ ـ هل كنت أمُدّ المدرّسين أوّلًا فأوّل بمعلومات عن الندوات والمؤتمرات والمحاضرات التربويّة أو العلميّة التي تعنيهم؟
١٩ ـ هل كنت أشجّع المشروعات الجماعيّة؟
٢٠ ـ هل أشرفت على عمل جماعيّ قام به المدرّسون؟
٢١ ـ هل شاركت في احتفالات أو مناسبات أُقيمت داخل المدرسة؟
٢٢ ـ هل أسهمت في أنشطة تربويّة مساعدة مثل المعارض أو المشروعات أو المسابقات... إلخ؟

(١) يمكن أن يجيب الموجّه على كلّ سؤال بنعم أو لا. كما يمكن أن تكون الإجابات نعم ـ إلى حدّ ما ـ لا...

٢٣ ـ هل قمت بكتابة أو نشر دراسات أو أبحاث أو مقالات تتعلّق بمجال عملي ؟
٢٤ ـ هل شاركت أو أسهمت في تنظيم لقاءات بين المدرِّسين وأولياء أمور الطلبة ؟
٢٥ ـ هل قدّمت للمسؤولين مقترحات جديدة لخدمة العمليّة التربويّة ؟
٢٦ ـ هل اهتممت بنقل وتبادل الخبرات بين المدرِّسين والمدارس ؟
٢٧ ـ هل أسهمت في معالجة أسباب التذمّر والإحباط لدى المدرِّسين ؟
٢٨ ـ هل أسهمت في رفع درجة رضى المدرِّسين عن عملهم ؟
٢٩ ـ هل قمت بتنمية مهارة التقويم الذاتيّ لدى المدرِّسين ؟
٣٠ ـ هل ما أطلبه من المدرِّسين ممكن التنفيذ وواقعيّ ؟
٣١ ـ هل أشجّع المبادرات الفرديّة أو تجريب طرق جديدة في التعليم ؟
٣٢ ـ هل أتمسّك بحرفيّة النظم والتعليمات ؟
٣٣ ـ هل أحرص على الإسهام في تحسين العلاقات بين المدرِّسين وإدارة المدرسة ؟
٣٤ ـ هل أعرف مواطن القوّة والضعف في المدرِّسين الذين أُشرف على توجيههم ؟
٣٥ ـ هل أحاول أن أفهم شخصيّة كلّ مدرِّس على حدة وأتعامل معه وفقًا لهذا الفهم ؟
٣٦ ـ هل أحرص على أداء واجباتي في أوقاتها بانتظام ودقّة ؟
٣٧ ـ هل أحرص على أن أكون قدوة للمدرِّسين في ممارساتي المهنيّة وأدائي ؟
٣٨ ـ هل أتقبّل نقد المدرِّسين وملاحظاتهم بسعة صدر وسماحة نفس ؟
٣٩ ـ هل أُراعي العدل في معاملة المدرِّسين وفيما أطلبه منهم ؟
٤٠ ـ هل أشعر بتحسّن في أداء المدرِّسين بعد زياراتي وتوجيهي لهم ؟
٤١ ـ هل يصارحني المدرِّسون بمشكلاتهم وآرائهم ؟
٤٢ ـ هل أشرك المدرِّس الأوّل وناظر المدرسة في آرائي وأحكامي المتعلّقة بالمدرّسين ؟
٤٣ ـ هل أساليب التوجيه الفنّيّ المتّبعة حاليًّا مناسبة وكافية ؟
٤٤ ـ هل أنا على وعي بقضايا المجتمع ومشكلاته ؟
٤٥ ـ هل التقويم الذاتيّ للموجِّه الفنّيّ مفيد، وضروريّ لتطوير التوجيه الفنّيّ ؟

وغنيّ عن البيان أنّ الاستجابة لأسئلة قائمة كهذه تحتاج، لكي تحقّق الفائدة المرجوّة منها، إلى تحليل وتفسير ومناقشة مع الزملاء الموجِّهين لتحديد الإيجابيّات والسلبيّات وبالتالي تحديد التوصيات والمقترحات البنّاءة.

٨ ـ ٦ تقويم الموجِّه الفنّيّ من قِبل المدرِّسين:

يقوم الموجِّه الفنّيّ اليوم ـ وسيظلّ في السنوات القليلة القادمة على الأقلّ ـ بمسؤوليّة تقويم المدرِّس. أمّا هو فيقوم رؤساؤه الفنّيّون أو الإداريّون أو كلاهما بتقويم عمله وكتابة التقارير السنويّة عنه. وهذا التقويم قلّما ينتفع به الموجِّه الفنّيّ أو يستفيد منه. ولعلّ من الأجدى للموجِّه الفنّيّ ولعمليّة التوجيه بأسرها اللجوء إلى استطلاع آراء المدرِّسين في الموجِّهين الفنّيّين

وبمبادرة من جهاز التوجيه الفنّيّ نفسه، حيث يمكن إعداد قائمة من الأسئلة توجَّه إلى المدرِّسين في المدارس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول التوجيه الفنّيّ بشكل عامّ والموجِّهين الفنّيّين بشكل خاصّ. ولا شكّ في أنّ تحليل نتائج مثل هذه الاستطلاعات للرأي سوف تكون مفيدة للموجِّه الفنّيّ والمدرِّس معًا. حيث تُتاح للمدرِّس فرصة لإبداء رأيه في الموجِّه الفنّيّ وعمليّة التوجيه الفنّيّ وفرصة ربّما للتخلّص ممّا يضايقه في عمليّة التوجيه، كما تُتاح فرصة أخرى للموجِّه الفنّيّ للاطّلاع على نقاط قوّته فيعزّزها وعلى نقاط ضعفه فيعمل على التخلّص منها ونبذها. وحتّى لا يصبح الموجِّه الفنّيّ تحت رحمة المدرِّسين وأحكامهم الانتقاميّة أحيانًا يمكن لجهاز التوجيه الفنّيّ إعداد استبيان عامّ تشرف على تحليل نتائجه لجنة محدّدة، لا تذيع النتائج بل تقوم بتلخيصها وتصدر بشأنها التوصيات التي يستفيد منها الموجِّهون الفنّيّون بشكل عامّ.

وفيما يلي نموذج لمثل هذا الاستبيان:

١ ـ هل تعتقد أنّ التوجيه الفنّيّ ضروريّ للعمليّة التربويّة؟
٢ ـ هل تستفيد من زيارات الموجِّه الفنّيّ لك في الفصل؟
٣ ـ هل تشعر أنّ الموجِّه الفنّيّ يساعدك؟
٤ ـ هل تعتقد أنّ كتاب المعلّم (الدليل) يغني عن الموجِّه الفنّيّ؟
٥ ـ هل ترى أنّ المدرِّس الأوّل يغني عن الموجِّه الفنّيّ؟
٦ ـ هل تحسّ أنّ التوجيه الفنّيّ عبء عليك؟
٧ ـ هل يرهقك الموجِّه الفنّيّ بالطلبات والأعباء الروتينيّة؟
٨ ـ هل ترى أنّ ما يطلبه الموجِّه الفنّيّ منك معقول وقابل للتنفيذ؟
٩ ـ هل تشعر أنّ الموجِّه متسلّط ولا يحبّ مناقشة تعليماته؟
١٠ ـ هل ينقل تعليمات الوزارة بصورة أوامر لا تقبل المراجعة أو المناقشة؟
١١ ـ هل يقيّد نفسه ويقيّدك بالكتاب المدرسيّ؟
١٢ ـ هل يهدّد المدرِّسين أحيانًا بتقريره السرّيّ عنهم؟
١٣ ـ هل يقتصر توجيهه على ذكر نقاط الضعف؟
١٤ ـ هل تتركّز ملاحظاته حول الشكليّات؟
١٥ ـ هل يتقبّل الموجِّه الفنّيّ النقد؟
١٦ ـ هل تشعر بمرونة في تعليماته وإرشاداته؟
١٧ ـ هل يشعر الموجِّه الفنّيّ معك ويحاول التخفيف عنك؟
١٨ ـ هل ينقل إليك خبرات المدرِّسين الآخرين؟
١٩ ـ هل يقدِّم لك قوائم بمراجع مفيدة؟
٢٠ ـ هل تشعر أنّه يعرف مصادر المعلومات في البيئة؟
٢١ ـ هل تحسّ أنّه مطّلع ومثقَّف ويواكب التطوّرات العلميّة والتربويّة الحديثة؟

٢٢ - هل ترى أنّه متمكّن من مادّته وأنّ أفكاره واضحة ومنظّمة ؟
٢٣ - هل أهداف المنهج واضحة لديه ؟
٢٤ - هل يشجّعك على تنويع التقنيّات التربويّة واستخدام الوسائل التعليميّة المناسبة ؟
٢٥ - هل يربط موضوعات الدراسة بقضايا المجتمع ؟
٢٦ - هل يقدّم نموذجًا عمليًّا لمقترحاته وتوجيهاته وآرائه ؟
٢٧ - هل يراعي مشاعر المدرّسين وأحاسيسهم ؟
٢٨ - هل يحترم آراء المدرّسين ؟
٢٩ - هل يراعي العدالة ولا يحابي أو يتحيّز ؟
٣٠ - هل يجامل إدارة المدرسة على حسابك ؟
٣١ - هل يستمع دائمًا أثناء زيارتك في الفصل أكثر ممّا يناقش ؟
٣٢ - هل تحبّ أن تكون زياراته للمدرسة قليلة ومتباعدة ؟
٣٣ - هل يشجّع المبادرات الفرديّة ؟
٣٤ - هل تحسّ أنّه منظّم في عمله ؟
٣٥ - هل يهتمّ بهندامه ومظهره العامّ ؟
٣٦ - هل يساعدك في عمليّة التقويم الذاتيّ ويشجّعك على ذلك ؟
٣٧ - هل يقدّم لك حوافز تشجّع على العمل ؟

٨ - ٧ تخصّص الموجّهين:

يُعنى التوجيه الفنّيّ اليوم بتقويم عمليّة التعليم والتعلّم وتطويرها، فالموجّه الفنّيّ مسؤول في أيّامنا هذه عن تقويم نموّ التلاميذ وعن تقويم نموّ المدرّسين وتحسين أدائهم. وهو مسؤول عن الإعداد والتخطيط للعمل وعن تدريب المدرّسين وتطوير المناهج وإعدادها وعن طرق التدريس والتقنيّات التربويّة. وهو باحث ومنسّق للعمل الجماعيّ، وإداريّ يتحمّل مسؤوليّة كتابة التقارير عن المدرّسين وتوزيعهم على المدارس. إنّ الموجّه الفنّيّ اليوم مثل الطبيب العامّ. وكما إنّ الطبيب العامّ بحاجة إلى وجود الأطبّاء المتخصّصين بالقرب منه، كذلك الموجّه الفنّيّ الذي سوف يكون بحاجة إلى وقوف الموجّهين الفنّيّين المتخصّصين إلى جانبه. وكما يلجأ الطبيب العامّ إلى تحويل مريضه أحيانًا إلى طبيب العيون أو طبيب الأسنان أو طبيب الجراحة أو طبيب المسالك البوليّة... إلخ، فإنّ الموجّه الفنّيّ الذي يزور عدّة مدارس طوال العام الدراسيّ سوف يحتاج إلى آراء وأبحاث زميله الموجّه الفنّيّ المتخصّص، حيث يمكن توزيع الموجّهين الفنّيّين على مجالات العمل في التوجيه الفنّيّ كلّ حسب كفاءته واهتمامه وميله. فهناك الموجّه الفنّيّ المهتمّ بالمناهج، والموجّه المهتمّ بطرق التدريس، والموجّه المهتمّ بسُبُل تقويم نموّ التلاميذ، وهناك كذلك الموجّه الفنّيّ المهتمّ بتدريب المدرّسين أثناء الخدمة، والموجّه الذي يجب أن يكون مسؤولًا عن قيادة الأبحاث والدراسات التربويّة وهكذا..

٨ - ٨ تخفيف أعباء الموجِّه الفنّيّ:

إنّ تخفيف أعباء الموجِّه الفنّيّ وتخليصه من مسؤوليّاته الإداريّة كلّها أو بعضًا منها، وكذلك إعفاءه من بعض المهمّات الروتينيّة والكتابيّة تتيح له فرصة أكبر يتفرّغ فيها لإنجاز مهمّات فنّيّة أكثر نفعًا وأعظم جدوى.

وهذا الأمر يتمشّى مع ما ذُكر سابقًا حول تخصّص الموجِّهين الفنّيّين وتركيز جهودهم وتحديد وظائفهم. ذلك أنّ الموجِّه الفنّيّ يقوم حاليًّا فيما يتعلّق بعلاقته بالمدرِّس بدَوْرين أساسيّين هما:

(أ) مساعدة المدرِّس في تحسين أدائه بشكل خاصّ وفي تطوير عمليّة التعليم والتعلُّم بشكل عامّ. وقد تركّز البحث في هذا الكتاب حول هذا الدور.

(ب) تقويم عمل المدرِّس وكتابة التقارير العلنيّة والسرّيّة عنه. وقد أشرنا في الفصل السادس إلى هذا الدور وأبرَزْنا دور المدرِّس في عمليّة تقويم أدائه بنفسه (التقويم الذاتيّ).

لكن، ألا يمكن تقليص دور الموجِّه الفنّيّ من حيث تقويم عمل المدرِّس وتقويم أدائه من جهة، والتركيز على دوره في مساعدة المدرِّس وخدمته من جهة ثانية؟

إنّ من يعرف مهنة التوجيه الفنّيّ عن قرب يعلم أنّ الموجِّه الفنّيّ يكرّس اليوم جلّ وقته ومعظم جهوده للزيارات الصفّيّة وكتابة التقارير اليوميّة عن كلّ زيارة تمهيدًا لكتابة التقرير السرّيّ عن كلّ مدرِّس في نهاية العام الدراسيّ. ومع إقرارنا بأهمّيّة الزيارات الصفّيّة وجدواها في مساعدة المدرِّس والوقوف على مشكلاته الميدانيّة ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المتعلّقة بنموّ التلاميذ، إلّا أنّنا نرى أنّ الزيارات الصفّيّة وما يعقبها من أعباء كتابيّة قد تستحقّ التسجيل أحيانًا وقد تكون روتينيّة في معظم الأحيان، أمر تجب دراسته وتطويره بل وربّما تقليصه بحيث يترك مجالًا للموجِّه الفنّيّ لكي يمارس مهمّاته الأخرى في مساعدة المدرِّس في الإعداد والتخطيط لدروسه وفي تقويمه للتلاميذ وللمنهج ولذاته.

ولا شكّ في أنّ تدريب المدرِّس على التقويم الذاتيّ وتعويده على القيام بهذا الدور سوف يساعده في أن يتعلّم من خبرته وأن ينمو ويطوّر في أدائه بدافع ذاتيّ يتّسم بالقناعة والرضا. ناهيك عن أنّ هذا الأسلوب في التقويم يعزّز ثقة المدرِّس بنفسه ويجعله يقدّر المسؤوليّة الملقاة على عاتقه أحسن تقدير ممّا يدفعه إلى أن يجود تلقائيًّا في عطائه ويحسِّن في أدائه. وغنيّ عن البيان أنّ أمرًا ينبع من ذات المدرِّس عن قناعة ورضا أفضل كثيرًا من أمر يُفرض عليه من قِبل الموجِّه الفنّيّ وربّما مع شيء من النقد والتجريح. هذا من جهة، ومن جهة ثانية نجد أنّ تدريب المدرِّس على التقويم الذاتيّ سوف يخفّف عن الموجِّه الفنّيّ بعضًا من أعبائه خاصّة فيما يتعلّق بالزيارات الصفّيّة لمدرِّسين متمرّسين قد لا يحتاجون لمثل تلك الزيارات. ولهذا نؤكّد على ضرورة تعزيز دور المدرِّس في عمليّة التقويم الذاتيّ لما لهذا الدور من ميزات تعود بالنفع على المدرِّس وعلى الموجِّه الفنّيّ كليهما.

٨ - ٩ متابعة آخر التطوّرات والمستجدّات التربويّة:

سوف يظلّ الموجِّه الفنّيّ يلعب دور المرشد أو المستشار الذي يرجع إليه المدرِّس طلبًا لمزيد من المعرفة حول أحدث المستجدّات التربويّة وآخر التطوّرات العلميّة ذات العلاقة بمهنة التدريس وعمليّة التعليم والتعلّم. وبحكم هذا الدور الذي هو من صميم عمل الموجِّه الفنّيّ وواجباته يتحتّم على الموجِّه أن يتعرّف على تلك التطوّرات والمستجدّات ويتابعها. ولنأخذ على سبيل المثال مسألة الكمبيوتر أو العقول الإلكترونيّة لتوضيح ما نقول.

إنّ الكمبيوتر أداة سوف تدخل المدارس والفصول الدراسيّة لا محالة، بل هي بدأت بدخولها فعلًا، والمدرِّس - حتّى ولو حضر دورات تدريبيّة حول الكمبيوتر في التعليم - سيظلّ بحاجة إلى مزيد من المعرفة حول هذه الأداة التعليميّة الجديدة. وهو سوف يرجع إلى الموجِّه الفنّيّ يطلب منه العون والمساعدة حول عمل الكمبيوتر وبرامجه وطرق استخدامه... إلخ ولذلك فإنّ على الموجِّه الفنّيّ أن يستعدّ مسبقًا للإلمام بعلوم الكمبيوتر قبل أن يجد نفسه يقف موقف المحرَج أمام أسئلة المدرِّس، أو العاجز عن مساعدته فيما يتعلّق بهذا المجال.

وهكذا بالنسبة لسائر التطوّرات أو المستجدّات التربويّة الأخرى.

٨ - ١٠ البحوث والدراسات:

التعليم والتعلّم عمليّة ديناميكيّة متغيّرة باستمرار. فالمناهج الدراسيّة تتغيّر بين فترة وأخرى، وكذلك المقرّرات المدرسيّة. وطرق التدريس تتطوّر، والتقنيّات التربويّة تتجدّد. وكذلك الوسائل المعينة والتسهيلات التعليميّة والأجهزة والأدوات والموادّ المخبريّة كلّها تُستحدث ويُبتكر منها في كلّ يوم الجديد.

أمّا المشكلات التربويّة بشكل عامّ والطلّابيّة بشكل خاصّ، وكذلك الفروق الفرديّة، وسُبُل تقويم المناهج والطلبة والمدرِّسين، وسائر مجالات العمليّة التربويّة فكلّها تحتاج إلى الدراسات والبحوث التي ينتج عنها توصيات ومقترحات قد تحتاج إلى التجريب والاختبار قبل الحكم بصدقها وصلاحيّتها ومن ثمّ إقرارها وتنفيذها. ولا شكّ في أنّ الموجِّه الفنّيّ هو المؤهّل الأوّل لإجراء مثل تلك البحوث والدراسات وتجريبها في الميدان العمليّ سواء قام بذلك بمفرده أو بالتعاون مع زملائه الموجِّهين الفنّيّين أو بمشاركة المدرِّسين ومعاونتهم. وقد سبقت الإشارة إلى أنّه من الأفضل الاستعانة في هذا المجال بالموجِّه الفنّيّ المتخصّص بقيادة عمليّات البحث والتجريب - إن وُجد - أو بلجنة من الموجِّهين الفنّيّين المتفرّغين لمثل هذه العمليّات وفقًا لمبدإ فعّاليّة التخصّص والكفاءة.

٨ - ١١ التوجيه والقيادة التربويّة:

الموجِّه الفنّيّ بحكم وظيفته قائد تربويّ. والقائد التربويّ بحاجة دائمًا إلى القدرة على

التصرّف الفوريّ في ميدان العمل وفقًا لمتطلّبات الموقف وظروف الحالة التي يتعامل معها. ومن هنا تنبع الحاجة الملحّة إلى منح الموجّه الفنّيّ الثقة، وحرّيّة الحركة، والصلاحيّات التي تمكّنه من التصرّف بفعّاليّة في المدارس. فالموجّه الذي يعتذر - مثلًا - عن إبداء رأيه في مسوّدة امتحان لانشغاله بالزيارات الصفيّة، ثمّ يتبيّن له أنّ نسبة كبيرة من الطلبة قد رسبت نظرًا لصعوبة الأسئلة وعدم مناسبتها لمستوى التلاميذ، سوف يشعر أنّه مقيَّد في عمله وأنّه قصّر في واجب من واجباته بسبب ضغوط الأعمال الروتينيّة التي منها كثرة عدد زياراته للمدرِّسين في الفصول. والموجّه الذي يكتشف أنّ مدرسة ما بحاجة إلى مدرِّس قديم وقدير لتعزيز وتدعيم تدريس المادّة فيها ثمّ لا يستطيع نقله إلى تلك المدرسة سوف يشعر أنّ صلاحيّاته محدودة وأنّه غير قادر على القيام بدوره في خدمة الطلبة ومساعدتهم على النجاح. وهو في حالة كهذه قد يُضطرّ إلى تكثيف زياراته للمدرسة التي تشكو من العجز ويبتعد عن مدارسه الأخرى فترة طويلة. كما إنّ الموجّه الذي يعتذر عن زيارة مدرسة تحتاجه نظرًا لأنّه لا يستطيع أن يبدّل في الخطّة الأسبوعيّة المقرّرة سلفًا للزيارات، سوف يدرك أنّه غير حرّ الحركة وبعيد عن مجال عمله القياديّ. وكذلك الحال بالنسبة للموجّه الذي يُضطرّ إلى ترك عمله في المدارس لأنّه يتوجّب عليه الحضور إلى مكتب التوجيه لتوقيع بعض الأوراق أو بسبب دواعي الحرص على الدوام. وهناك سَيْل من الحالات المماثلة التي تحول دون الموجّه وعمله القياديّ أو التي تجرّده من صلاحيّاته وتقيّد حركته وتحوّله من قائد تربويّ إلى مجرّد موظّف ينفّذ التعليمات. لهذا كلّه، إذا أردنا من الموجّه الفنّيّ أن يسلك سلوك القائد التربويّ علينا أوّلًا أن نسلّحه بزاد كافٍ من الصلاحيّات وحرّيّة الحركة والثقة.

هذا، ولا ننسى أن نشير في الختام إلى أنّ عمليّة التطوير والتجديد والابتكار بحاجة دائمًا إلى الدوافع والحوافز والتشجيع. بعض الحوافز قد يكون مادّيًّا ويتمثّل في زيادة الراتب أو توفير السكن المناسب وتحسين الأحوال المعيشيّة وفي تسهيل عمليّات الانتقال أو منح العلاوات الإضافيّة أو زيادة فترة الإجازة السنويّة أو إرسال الموجّهين في بعثات دراسيّة وما شابه ذلك. وبعض الحوافز قد يكون معنويًّا ويتمثّل في كتب الشكر والإطراء وفي منح الموجّه الفنّيّ مزيدًا من الثقة والصلاحيّات وحرّيّة الحركة التي تليق بدوره القياديّ في توجيه العمليّة التربويّة وتحسينها. ومسألة الدوافع والحوافز مسألة جوهريّة يجب أن لا نقلّل من أهمّيّتها ودورها في دفع عجلة التوجيه الفنّيّ وتقدّمه. ذلك أنّ الحوافز كفيلة بدفع المرء إلى بذل الجهد والإخلاص في العمل، بل وإلى الإبداع والابتكار والتجديد فيه. وهذه خصال ستظلّ العمليّة التربويّة بأحوج ما تكون إلى مثلها.

أسئلة الفصل الثامن

١ ـ يصعب في اختيار الموجِّه الفنّيّ توافر جميع الصفات المرغوبة. ما هي برأيك أهمّ خمس صفات تحبّذ أن تتوافر في الموجِّه الفنّيّ الناجح والكفء؟ علّل سبب اختيارك لكلّ صفة؟

٢ ـ هناك خطورة في توحيد نُظُم التوجيه الفنّيّ وقواعده. أوضح مدلولات هذه العبارة وبيِّن كيف يمكن تخطّي هذه الخطورة وعدم الوقوع في خطأ تقييد التوجيه وقولبته.

٣ ـ اختر موضوعًا يصلح لتدريب الموجِّهين الفنّيّين أثناء الخدمة، وضَعْ خطّة متكاملة لتنظيم برنامج التدريب مع الإشارة إلى المقترحات الكفيلة بتحقيق أهداف البرنامج ونجاحه؟

٤ ـ هل تحبّذ تقويم الموجِّه الفنّيّ من قِبَل المدرِّس؟ ما هي محاذير هذه العمليّة وكيف يمكن التغلّب على هذه المحاذير؟

٥ ـ هناك دعوة إلى تخصّص الموجِّه الفنّيّ في مجال من مجالات التوجيه. ما إيجابيّات وسلبيّات هذه الدعوة؟

٦ ـ ناقش اقتراحًا عمليًّا معقولًا يكفل متابعة الموجِّه الفنّيّ لآخر التطوّرات التربويّة ويُبقي الموجِّه مطّلعًا على أحدث المستجدّات والأفكار المتعلّقة بمجال عمله.

٧ ـ « القيادة التربويّة » مفهوم يتّسم بالعموميّة والغموض. أوضح مفهومك للقيادة التربويّة.

ملحق رقم (١)

نموذج تقرير فنّيّ عن عمل المدرِّس خلال فصل دراسيّ كامل يقدّمه الموجِّه الفنّيّ في نهاية الفصل الدراسيّ إلى المدرِّس للاطّلاع عليه.

توجيه ———— اسم المدرسة ———— العام الدراسيّ ————
اسم المدرِّس ———— المرحلة التعليميّة ———— عدد سنوات الخبرة ————
الفصول التي تمّت زيارتها وتاريخ كلّ زيارة ————
نشاط المدرِّس الإضافيّ ————

الفعّاليّات	بشكل متفوّق	بشكل مُرْضٍ	بشكل يحتاج إلى تحسين	ملاحظات
أوّلًا: التخطيط الدراسيّ				
ـ الاهتمام بإعداد الدروس				
ـ وضوح الأهداف				
ـ ملاءمة النشاطات للأهداف				
ـ ملاءمة الوسائل التعليميّة للأهداف				
ثانيًا: الشخصيّة				
ـ المظهر العامّ				
ـ القدرة على التعبير				
ـ القدرة على التصرّف				
ـ تقدير المسؤوليّة				
ـ حبّه لمهنة التدريس				

الفعاليّات	بشكل متفوّق	بشكل مُرْضٍ	بشكل يحتاج إلى تحسين	ملاحظات
- مدى تقبّله للتوجيه والإرشاد				
- مدى صلاحيّته لمهنة التدريس				
ثالثًا : الموقف التعليميّ بالنسبة للمدرّس				
- مدى تمكّنه من مادّته				
- مدى فعّاليّة أسلوبه التدريسيّ				
- يستخدم وسائل تعليميّة				
- يثير الدافعيّة				
- ينوّع الأساليب والأنشطة				
- يراعي الفروق الفرديّة				
- يعزّز استجابة التلاميذ				
- يستخدم السبّورة				
- يستخدم لغة سليمة				
- يهتمّ بالأعمال التحريريّة				
رابعًا : الموقف التعليميّ بالنسبة للتلاميذ				
- يتجاوبون مع المدرِّس				
- يشاركون في نشاط المادّة				
- يتعاونون مع بعضهم				
- يبدون اهتمامًا بالمادّة الدراسيّة				
خامسًا : إدارة الصفّ				
- يحترم التلاميذ				
- يشجّع على التعبير الحرّ				
- يهيّئ بيئة دراسيّة				
- يساعد على التفكير العلميّ				
- يهتمّ بإعطاء كلّ تلميذ حقّه في الإجابة				

الفعّاليّات	بشكل متفوّق	بشكل مُرْضٍ	بشكل يحتاج إلى تحسين	ملاحظات
- يهتمّ بتنظيم الصفّ				
سادسًا: النشاطات المرافقة				
- يهيّئ فرصًا لنشاطات متّصلة بالمادّة				
- يشارك في النشاط المدرسيّ الحُرّ				
- يشجّع التلاميذ على النشاط المدرسيّ				
- يشجّع على القراءة الحُرّة				
- يتابع نشاطات التلاميذ				
سابعًا: التقويم				
- يقيس مدى تحقُّق الأهداف				
- يهتمّ بالتقويم المستمرّ				
- يستخدم وسائل ملائمة للتقويم				
- يحتفظ بسجلّات تقويميّة				
- يحاول علاج الطلبة الضعاف				
ثامنًا: اتّجاهات المدرّس المهنيّة				
- التزامه بفلسفة التربية وأهدافها				
- النموّ العلميّ والمسلكيّ				
- الشعور بالانتماء إلى المهنة				
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ				
- الاتّصال بأولياء أمور التلاميذ				
- المشاركة بتنمية المجتمع المحلّيّ				

ملاحظات وإرشادات:

توقيع الموجّه الفنّيّ

التاريخ:

المَصَادِر وَالمـَرَاجع

أ ـ مصادر ومراجع باللغة العربيّة

١ ـ الأفندي، محمّد حامد (١٩٧٦): «الإشراف التربويّ»، عالم الكتب ـ القاهرة.

٢ ـ بركات، محمّد خليفة (بدون تاريخ): «الاختبارات والمقاييس العقليّة»، مكتبة مصر ـ القاهرة.

٣ ـ حسين، سيّد حسن (١٩٦٩): «دراسات في الإشراف التربويّ»، مكتبة الأنجلو المصريّة ـ القاهرة.

٤ ـ دوجلاس هـ. وآخرون (١٩٦٣): «الإشراف الفنّيّ في التعليم»، مكتبة النهضة المصريّة ـ القاهرة.

٥ ـ الديب، فتحي عبد المقصود ومحمّد صلاح الدين مجاور (١٩٧٣): «المنهج المدرسيّ ـ أسسه وتطبيقاته التربويّة»، دار القلم ـ الكويت.

٦ ـ ريان، فكري حسن (١٩٨٠): «التوجيه الفنّيّ بين النظريّة والتطبيق»، دار القلم ـ الكويت.

٧ ـ سنقر، صالحة (١٩٨٠): «تطوّر التوجيه التربويّ في مجال التعليم الابتدائيّ بسوريا»، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القوميّ ـ دمشق.

٨ ـ الشوبكي، علي (١٩٧٧): «المدرسة والتربية وإدارة الصفوف»، دار مكتبة الحياة ـ بيروت.

٩ ـ عطيّة، نعيم (بدون تاريخ): «التقييم التربويّ الهادف»، دار الكتاب اللبنانيّ ـ بيروت.

١٠ ـ عيسى، مصباح الحاجّ وإياد ملحم (١٩٨٣): «كيف تواجه الطلبة في فصولهم وكيف تصوغ أهدافًا سلوكيّة؟» دار القلم ـ الكويت.

١١ ـ الأحمد، عبد الرحمن (١٩٨٤): «تطوير التعليم في الكويت»، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ (دراسة).

١٢ ـ الصانع، محمّد عبد الله وآخرون (١٩٨١): «الإشراف التربويّ بدول الخليج العربيّ»،

المركز العربيّ للبحوث التربويّة لدول الخليج ـ الكويت ـ (بحث).
١٣ ـ وزارة التربية بدولة الكويت ـ التوجيه الفنّيّ للعلوم (١٩٨٠ ـ ١٩٨١) «حلقة دراسيّة عن التقويم للموجّهين الفنّيّين للعلوم» (محاضرات).
١٤ ـ وزارة التربية بدولة الكويت ـ التوجيه الفنّيّ للعلوم (١٩٨٢): «حلقة دراسيّة حول الاتّجاهات الحديثة في التوجيه الفنّيّ للعلوم» (محاضرات).

ب ـ مصادر ومراجع باللغة الأجنبيّة

1 — Bloom, Benjamin S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1, Cognitive Domain, New York, David Mckay Company.
2 — Briggs, T. and Justman, J. (1962): Improving Instruction through Supervision, New York, The Macmillan Co.
3 — Flanders, N.A. (1970): Analyzing Teacher Behavior. Reading, Mass. Addison Wesley Pub. Co.
4 — Glasser, William (1969): Schools Without Failure, New York, Harper & Row Pub.
5 — Harris, Ben M. (1969): Supervisory Behavior in Education, Prentice Hall, Inc. Englewood.
6 — Krathwohl, David R. and Bloom, B.S. and Masia, Bertram (1964): Taxonomy of Educational Objectives-Affective Domain, New York, McKay Company.
7 — Leeper, Robert R. (1975): Supervision: Emerging Profession, Washington, D.C. ASCD.
8 — Oliva, Peter F. (1976): Supervision for Today's Schools, New York, Harper and Row Publishers.
9 — Sergiovanni, Thomas J. (1971): Eemerging Patterns of Supervision: Human Perspectives, New York, McGraw-Hill Book Co.
10 — Simpson, Elizabeth J. (1972): The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain, Washington, D.C., Gryphon House.
11 — Wiles, J. and Bondi, J. (1980): Supervision, A Guide to Practice, Columbus, Ohio, Charles, Merill Pub. Co.

www.lisanarb.com